

Skolens kultur for læring i møte med atferdsvansker

*IOP, atferdsvansker og kompetanseutvikling – sett i et
spesialskoleperspektiv*

Helene Rasmussen



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

November 2009

Sammendrag

Formål

Formålet med denne masteroppgaven er å få økt innsikt i erfaringer knyttet til individuelle opplæringsplaner (IOP) og kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring for elever med atferdsvansker.

Bakgrunn

Skolereformen Kunnskapsløftet ble iverksatt i 2006. Reformen forbindes med en sterk satsing på kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. En av målsettingene med denne satsingen er å redusere bruken av spesialundervisning.

En stor andel elever med atferdsvansker mottar spesialundervisning. Kunnskapsløftet understreker behovet for å øke skolens kompetanse på atferdsvansker for å styrke skolens evne til å tilpasse opplæringen for denne elevgruppen. Denne masteroppgaven retter derfor oppmerksomheten mot hvilke erfaringer lærere på en skole for elever med atferdsvansker har med at IOP'er tilrettelagt for elevenes vansker, en såkalt sosial IOP, kan bidra til praksisnær kompetanseutvikling i skolen.

Problemstilling

Opgavens hovedproblemstilling er:

Hvilke erfaringer har lærere på en spesialskole for elever med atferdsvansker med at arbeidet med sosiale IOP'er kan bidra til å utvikle skolens kompetanse på atferdsvansker?

Masteroppgavens problemstilling er delt i tre delproblemstillinger som følger en prosessstanke mellom den ordinære skolen og spesialskolen der lærernes erfaringer med sosiale IOP'er følges fra elevenes *overføring til* spesialskolen, *under oppholdet* på spesialskolen og ved *tilbakeføring til* den ordinære skolen.

Metode

I denne masteroppgaven er kvalitativt forskningsintervju i en semistrukturert form brukt som metode for innsamling av data. Datamaterialet er analysert og bearbeidet

gjennom en abduktiv tilnærming, der både informantenes uttalelser og oppgavens teoretiske utgangspunkt vekselvis blir sett i lys av hverandre. Datamaterialet blir deretter drøftet i forbindelse med oppgavens teoretiske forståelsesramme. Utvalg av informanter er gjort skjønnsmessig og består av seks spesialskolelærere fra en skole for ungdomsskoleelever med sosiale og emosjonelle vansker.

Resultater

Resultatene fra undersøkelsen viser at individuelle opplæringsplaner tilrettelagt for atferdsvansker i liten grad bidrar til praksisnær kompetanseutvikling på atferdsvansker i skolen ved å bidra til en kompetanseutveksling mellom den ordinære skolen og spesialskolen.

I lys av de kompetanseutviklingsteoriene denne oppgaven tar utgangspunkt i, kan dette skyldes at skolesystemet som helhet synes å mangle en helhetlig forståelse og holdning til hvilke oppgaver skolen har i forhold til elevenes sosiale læring og utvikling. Sett i relasjon til Kunnskapsløftet kan dette ha sammenheng med at læreplanverkets målsettinger i forbindelse med opplæring i sosial kompetanse er svært vage og generelle.

Resultatene tyder også på at individuelle opplæringsplaner tilrettelagt for atferdsvansker kan bidra til praksisnær kompetanseutvikling på den enkelte skole, hvis skolen har valgt en felles pedagogisk plattform og tilnærming til opplæring i sosial kompetanse og atferdsvansker.

De retningslinjene som er gitt for arbeidet med individuelle opplæringsplaner kan da bidra til at skolen lettere kan reflektere over sammenhengen mellom elevenes sosiale læring og utvikling og skolens atferdspedagogiske praksis.

Forord

Denne masteroppgaven er basert på en kvalitativ intervjuundersøkelse som ble gjennomført med seks spesialskolelærere våren 2009. Lærerne jobber på en spesialskole for ungdomsskoleelever med sosiale og emosjonelle vansker, og min oppmerksomhet var rettet mot å få innsikt i kompetanseutviklende muligheter og utfordringer i arbeidet med å tilrettelegge sosial opplæring for elever med atferdsvansker.

Jeg ønsker å rette en stor takk til spesialskolens ledelse som utviste en positiv innstilling til intervjuundersøkelsen og tok seg tid til å klargjøre flere viktige spørsmål underveis. En spesiell takk går likevel til de seks lærerne som bidro til at jeg fikk et fyldig og interessant innblikk i deres erfaringer og tanker rundt arbeidet med elevenes sosiale læring og utvikling.

Jeg håper at denne oppgaven kan bidra til å belyse pedagogiske problemstillinger og pedagogiske muligheter knyttet til hvordan skolen kan utvikle og forbedre sin kompetanse i møte med elever med atferdsvansker.

Tusen takk også til min veileder, Sven Nilsen ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, som ga meg konstruktive tilbakemeldinger og vennlige korrigeringer underveis.

Oslo, november 2009

Helene Rasmussen

Innhold

SAMMENDRAG	2
FORORD	4
1. INTRODUKSJON	9
1.1 FORMÅL	9
1.2 BAKGRUNN	10
1.2.1 Faglig bakgrunn.....	10
1.2.2 Samfunnsmessig relevans.....	11
1.3 OPPGAVENS PROBLEMSTILLING	12
1.4 OPPGAVENS STRUKTUR	13
2. TEORETISK TILNÆRMING.....	14
2.1 BEGREPSAVKLARINGER	14
2.1.1 IOP.....	14
2.1.2 Atferdsvansker.....	15
2.1.3 Kompetanseutvikling.....	16
2.1.4 Prosesstanken	18
2.1.5 Konsekvenspedagogikk	18
2.2 SPESIALSKOLEN	20
2.2.1 Spesialskolens opplæringstilbud	21
2.2.2 Spesialskolens mal for IOP	21
2.2.3 Spesialskolens elevgruppe.....	22
2.3 KUNNSKAPSLØFTET	23
2.4 KUNNSKAPSLØFTET OG TILPASSET OPPLÆRING.....	24
2.4.1 Tilpasset opplæring og spesialundervisning	25

2.4.2	<i>Spesialundervisning på spesialskole</i>	27
2.4.3	<i>Spesialundervisning og IOP</i>	27
2.4.4	<i>Evaluerings av spesialundervisning under Kunnskapsløftet.....</i>	29
2.5	KUNNSKAPSLØFTET OG ATFERDSVANSKER	30
2.5.1	<i>Atferdsvansker og tilpasset opplæring</i>	31
2.5.2	<i>Atferdsvansker og spesialskoler</i>	34
2.5.3	<i>Atferdsvansker og IOP</i>	34
2.6	KUNNSKAPSLØFTET OG KOMPETANSEUTVIKLING.....	35
2.6.1	<i>Skolen som lærende organisasjon</i>	36
2.6.2	<i>Praksisnær kompetanseutvikling og IOP</i>	38
2.6.3	<i>Kompetanseutvikling og pedagogisk profesjonalitet.....</i>	38
3.	METODISK TILNÆRMING	42
3.1	VALG AV KVALITATIV METODE	42
3.1.1	<i>Det kvalitative forskningsintervjuet.....</i>	42
3.2	ET FENOMENOLOGISK PERSPEKTIV	43
3.3	EN HERMENEUTISK TILNÆRMING	44
3.4	INNSAMLING AV DATA.....	45
3.4.1	<i>Utvalg av informanter</i>	45
3.4.2	<i>Kontakt med skolen og informasjon til informantene.....</i>	46
3.4.3	<i>Intervjuguide og prøveintervju.....</i>	47
3.4.4	<i>Gjennomføring av intervjuene.....</i>	49
3.5	ANALYSE AV DATA.....	50
3.5.1	<i>En abduktiv tilnærming</i>	50
3.5.2	<i>Analyse som organisering og bearbeiding av data</i>	52

3.5.3	<i>Analyse som meningstolkning på ulike nivåer</i>	52
3.6	KVALITETSKRITERIER	55
3.6.1	<i>Validitet som håndverksmessig kvalitet</i>	56
3.6.2	<i>Validitet som kommunikasjon</i>	57
3.6.3	<i>Forskerrollen</i>	58
3.6.4	<i>Etiske retningslinjer</i>	59
4.	PRESENTASJON OG DRØFTING AV RESULTATER	61
4.1	ERFARINGER MED SOSIAL IOP VED OVERFØRING.....	61
4.1.1	<i>Omfang av sosial IOP og de andre rapportenes betydning</i>	61
4.1.2	<i>Inntrykk av sosial IOP.....</i>	63
4.1.3	<i>Nytte av sosial IOP og de andre rapportene.....</i>	67
4.1.4	<i>Drøfting.....</i>	68
4.2	ERFARINGER MED SOSIAL IOP UNDER OPPHOLD	71
4.2.1	<i>Sosial IOP som pedagogisk verktøy.....</i>	71
4.2.2	<i>De ulike aktørenes betydning ved planlegging</i>	73
4.2.3	<i>Utforming av sosial IOP</i>	77
4.2.4	<i>Vurdering av sosial IOP</i>	82
4.2.5	<i>Drøfting.....</i>	83
4.3	ERFARINGER MED SOSIAL IOP VED TILBAKEFØRING.....	87
4.3.1	<i>Omfang av tilbakeføring</i>	88
4.3.2	<i>Overføring av sosial IOP og pedagogisk rapport.....</i>	90
4.3.3	<i>Tanker om betydning av sosial IOP og pedagogisk rapport.....</i>	91
4.3.4	<i>Drøfting.....</i>	92
4.3.5	<i>Oppsummerende drøfting i relasjon til Kunnskapsløftet.....</i>	94

LITTERATURLISTE	96
VEDLEGG 1.....	101
VEDLEGG 2.....	103
VEDLEGG 3.....	105
VEDLEGG 4.....	107

1. Introduksjon

Dette kapittelet presenterer formålet med og bakgrunnen for masteroppgaven. Her redegjøres det for valg av tema og problemstillinger og hvorfor temaet er samfunnsmessig relevant. Avslutningsvis skisseres også strukturen i oppgaven.

1.1 Formål

Formålet med denne masteroppgaven er å få økt innsikt i erfaringer knyttet til individuelle opplæringsplaner (IOP) og kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring for elever med atferdsvansker.

Spesialskoleperspektivet betyr at erfaringene er hentet fra lærere på en spesialskole for ungdomsskoleelever med sosiale og emosjonelle vansker, der alle elevene får en IOP som også inneholder en del som er tilpasset deres atferdsvansker, en såkalt sosial IOP. Fokuset i oppgaven er rettet mot betydningen av de kollektive samarbeidsprosessene som forutsettes i arbeidet rundt en IOP (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004 c; Aarnes, 2008), og da spesielt hvilke erfaringer lærerne har med at disse prosessene kan bidra til en praksisnær kompetanseutvikling på atferdsvansker.

Selv om oppgavens undersøkelse kun omhandler erfaringer hentet fra en spesialskole, så er tematikken satt i sammenheng med den ordinære skolens bruk av IOP i forbindelse med elevenes atferdsvansker. Undersøkelsen følger en prosessstanke der lærernes erfaringer med sosiale IOP'er følges fra elevenes *overføring til* spesialskolen, *under oppholdet* på spesialskolen og ved *tilbakeføring til* ordinær skole.

1.2 Bakgrunn

1.2.1 Faglig bakgrunn

Skolereformen Kunnskapsløftet ble iverksatt i 2006. Reformen forbindes med en sterk satsing på kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring (Bjørnsrud & Nilsen, 2008; Hølleland, 2007). En av målsettingene med denne satsingen er å redusere bruken av spesialundervisning (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004 a). Denne målsettingen aktualiserer en rekke problemstillinger innenfor det spesialpedagogiske og allmennpedagogiske fagfeltet om hvordan forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning skal forstås i lys av de utdanningspolitiske intensjonene Kunnskapsløftet signaliserer (Bjørnsrud & Nilsen, 2008; NIFU STEP, 2007; Høgskolen i Hedmark, 2009). En stor andel elever med atferdsvansker mottar spesialundervisning og behovet for å øke skolens kompetanse på dette feltet er eksplisitt uthevet i Kunnskapsløftets grunnlagsdokumenter (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004 a, Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004 b). Denne masteroppgaven retter derfor oppmerksomheten mot hvilke erfaringer spesialskolelærere har med at individuelle opplæringsplaner, tilrettelagt for elevenes atferdsvansker, kan bidra til praksisnær kompetanseutvikling på atferdsvansker i skolen.

Masteroppgaven er tilknyttet forskningsprosjektet “Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring - læreplanarbeid, lærerrollen og skoleledelse.” ved Institutt for spesialpedagogikk, UiO. Problemfeltet for forskningsprosjektet er sett i relasjon til gjennomføringen av Kunnskapsløftet og et hovedfokus er bruken av spesialundervisning og spesialpedagogisk kompetanse i forhold til elever med særskilte behov. Forskningsprosjektet er rettet mot praksisfeltet i den ordinære skolen (www.uv.uio.no/forsk/).

Masteroppgavens problemstilling vil på samme måte bli sett i relasjon til gjennomføringen av Kunnskapsløftet, og da særlig reformens satsing på kompetanseutvikling i skolen for å styrke kvaliteten på tilpasset opplæring for elever med atferdsvansker.

1.2.2 Samfunnsmessig relevans

Skolens kjerneoppgave er å legge til rette for at unge mennesker lærer og utvikler seg til å bli kompetente deltakere i det samfunnet de vokser opp i, både faglig, kulturelt og sosialt (Det kongelige kirke-, utdannings-, og forskningsdepartementet, 1996; Utdanningsdirektoratet, 2006). Skolen er ikke alene om ansvaret for denne oppgaven, men i et samfunn som anser 10 års pliktig skolegang som et minimumskrav for å bli en fullverdig deltaker, sier det seg selv at skolen har en viktig rolle og et stort ansvar i denne sammenhengen.

At skolen skal være en skole for alle, har lange tradisjoner i norsk skolehistorie (Baune, 1995). Kunnskapsløftet viktigste grunnlagsdokument St. meld. nr. 30 *Kultur for læring* viderefører denne tradisjonen og slår fast at likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring skal være de overordnede prinsippene for all opplæring i skolen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004 a). Kunnskapsløftets sterke satsing på kompetanseutviklende tiltak har sammenheng med et erkjent behov for å styrke skolens *evne* til å tilpasse opplæringen for å sikre at den fungerer likeverdig og inkluderende (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004 a).

Det er stor politisk og skolefaglig enighet om de overordnede prinsippene for opplæringen, likevel synes det som en særlig stor utfordring for skolen å tilpasse opplæringen til de forutsetninger og behov elever med atferdsvansker har. I en sluttrapport om bruken av spesialundervisning i grunnskolen under Kunnskapsløftet, er elever med atferdsvansker den elevgruppen som kommer dårligst ut i forhold til faglig læringsutbytte, sosial kompetanse og trivsel. Det gjelder både de elevene med atferdsvansker som får, og de som ikke får, spesialundervisning (Høgskolen i Hedmark, 2009). Evalueringsrapporten understreker alvoret i at dette handler om unge mennesker som står i fare for å bli dekkvalifisert i arbeidslivet og i det sosiale og kulturelle fellesskapet (Høgskolen i Hedmark, 2009).

Dette kan først og fremst ha stor innvirkning på unge menneskers mulighet til å skape seg et verdig liv, men det er også et samfunnsmessig nederlag og tap når mennesker ikke får utviklet sine evner og muligheter. Det er derfor at samfunnsmessig betydning

å søke innsikt i pedagogiske problemstillinger og pedagogiske muligheter knyttet til hvordan skolen kan utvikle og forbedre sin kompetanse i møte med denne utfordrende og sårbare elevgruppen.

1.3 Oppgavens problemstilling

Hovedproblemstillingen i denne oppgaven er:

Hvilke erfaringer har lærere på en spesialskole for elever med atferdsvansker med at arbeidet med sosiale IOP'er kan bidra til å utvikle skolens kompetanse på atferdsvansker?

For å besvare denne problemstillingen i tråd med oppgavens prosessstanke, har jeg konkretisert den i tre delproblemstillinger som følger lærernes erfaringer ved elevenes overføring til spesialskolen, under oppholdet og ved tilbakeføring til den ordinære skolen.

Delproblemstilling 1:

Hvilke erfaringer har spesialskolelærerne med at den ordinære skolens bruk av sosiale IOP'er før elevenes overføring til spesialskolen kan bidra til kompetanseutvikling på atferdsvansker?

Delproblemstilling 2:

Hvilke erfaringer har spesialskolelærerne med at deres arbeid med sosiale IOP'er under elevenes opphold på spesialskolen kan bidra til kompetanseutvikling på atferdsvansker?

Delproblemstilling 3:

Hvilke erfaringer har spesialskolelærerne med at spesialskolens sosiale IOP'er ved elevenes tilbakeføring til den ordinære skolen kan bidra til kompetanseutvikling på atferdsvansker?

1.4 Oppgavens struktur

Kapittel 1 presenterer formålet med og bakgrunnen for masteroppgaven. Her redegjøres det for valg av tema og problemstilling og hvorfor temaet er samfunnsmessig relevant.

Kapittel 2 redegjør for masteroppgavens teoretiske tilnærming og avklarer prosesstanken og sentrale begreper. Videre presenteres spesialsolen som deltar i oppgavens intervjuundersøkelse, før sentrale skolepolitiske intensjoner i tilknytning til Kunnskapsløftet og ulike skolefaglige synspunkter og teorier drøftes opp i mot oppgavens tema og problemstilling.

Kapittel 3 beskriver hvilke vitenskapsteoretiske perspektiver som ligger til grunn for oppgavens metodiske tilnærming. Det redegjøres for valg av metode og hvordan datainnsamlingen er gjennomført og analysert. Det blir også gjort rede for hvilke kvalitetskriterier som er satt i forhold til etiske spørsmål og forskningsprosjektets troverdighet.

Kapittel 4 presenterer resultatene fra oppgavens intervjuundersøkelse. Presentasjonen er delt i tre hovedkategorier etter oppgavens delproblemstillinger. Hver del vil bli drøftet for seg i forhold til oppgavens teoretiske forståelsesramme, deretter vil det samlede resultatet bli oppsummert og drøftet i relasjon til Kunnskapsløftet.

2. Teoretisk tilnærming

Dette kapittelet avklarer sentrale begreper og oppgavens prosessstanke. Videre presenteres spesialskolen som deltar i oppgavens undersøkelse, før sentrale skolepolitiske intensjoner i tilknytning til Kunnskapsløftet og ulike skolefaglige synspunkter og teorier drøftes opp i mot oppgavens tema og problemstilling.

2.1 Begrepsavklaringer

2.1.1 IOP

En individuell opplæringsplan (IOP) skal angi hvordan skolen tilrettelegger og tilpasser opplæringen til en enkelt elevs behov. Det er kun elever som formelt har fått innvilget enkeltvedtak om spesialundervisning etter opplæringsloven som har krav på å få utarbeidet en IOP (Opplæringslova § 5-5, 1998). Forutsetningen for enkeltvedtaket og tilbudet om spesialundervisning er en sakkyndig vurdering som slår fast at eleven ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen (Opplæringslova §§ 5-3, 5-1, 1998).

IOP'en skal inneholde mål for opplæringen, innhold i opplæringen og hvordan opplæringen skal gjennomføres. Skolen skal også hvert halvår utarbeide en skriftlig oversikt over opplæringen og hvordan de vurderer elevens utvikling (Opplæringslova § 5-5, 1998).

Selv om en IOP er en individuell plan for å planlegge, gjennomføre og vurdere elevens læring, så er det eksplisitt fremhevet i både den nye og den gamle veilederen for bruk av spesialundervisning, at skolen bør legge opp til en forholdsvis omfattende samarbeidsprosess i arbeidet med planene. Det er her lagt vekt på at den læreren som har hovedansvaret for å utarbeide planen bør innhente opplysninger og synspunkter fra eleven, foreldrene, kollegaer og andre aktører som kan bidra med relevant kompetanse. I tillegg skal IOP'en utformes i tråd med den sakkyndige vurderingen fra pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT) og enkeltvedtaket (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004 c; Utdanningsdirektoratet, 2009 a).

2.1.2 Atferdsvansker

Innenfor fag- og forskningsmiljøet rundt atferdsvansker i skolen har det vært en markant dreining bort fra det som har vært kritisert som et problem- og avviksorientert individperspektiv, til perspektiver som drøfter og forklarer atferdsvansker ut i fra en systemisk tilnærming der samspillet mellom individet og omgivelsene står sentralt (Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S. K., Leirvik, B., 2002; Nordahl, T., Sørli M-A., Manger, T., Tveit, A., 2005).

Et systemorientert perspektiv gjennomsyrrer også Kunnskapsløftets grunnlagsdokumenter og de ulike strategiene for å fremme kompetanseutvikling og styrke kvaliteten på tilpasset opplæring (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004 a). Det stilles med reformen tydeligere og strengere forventninger til at skolen i langt større grad må vurdere og reflektere rundt hvordan elevenes læring og utvikling har sammenheng med deres pedagogiske arbeid (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004 a; Kunnskapsdepartementet 2008; Utdanningsdirektoratet, 2009 a).

Et slikt samspillsorientert systemperspektiv på skolens arbeid med atferdsvansker er også gjennomgående i denne oppgaven. Atferdsvansker kan forstås som et normativt og relativt fenomen som varierer med omgivelsenes krav og forventninger til hva som er akseptabel og normal atferd (Graubard, 1979, ref. i Nordahl et al., 2005). St. meld. nr. 30 *Kultur for læring* fremhever at atferdsvansker blant elever kan forstås som ”manglende mestring av skolens forventninger og krav.” (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004 a, s. 89). Atferdsvansker blir i denne oppgaven definert som et manglende samsvar mellom skolens krav og forventninger og elevens evne eller vilje til å møte disse kravene, eller som en ”failure to match” mellom individ og kontekst (Nordahl et al., 2005 s. 32). En slik definisjon innebærer at atferdsvansker ikke alltid må være et uttrykk for svikt eller tilkortkomning hos eleven, men også kan være en reaksjon på ugunstige forhold ved skolens praksis som kan bidra til, eller forsterke, elevens atferdsvansker (Nordahl et al., 2005).

Aasen et al. (2002) viser til at atferdsvansker kan analyseres og forklares på minst fire ulike nivåer; som vansker knyttet til individets funksjonsmåte, som trekk ved enkelte grupper, som trekk ved organisasjoners funksjonsmåte eller som samfunnsmessige tendenser og problemer. Oppgavens tema og problemstilling er rettet mot å få innsikt i erfaringer med skolens kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring for elever med atferdsvansker, og dermed i hovedsak opptatt av atferdsbegrepet på et organisasjons- eller systemnivå. Ettersom oppgavens definisjon av atferdsvansker retter seg mot samspillet mellom individ og kontekst, har jeg funnet det hensiktsmessig å bruke en individorientert definisjon som forklarer atferdsvansker som ”avvik fra aldersforventet atferd som klart forstyrrer eller hemmer barnets egenutvikling og/eller forstyrrer andres liv.” (Kirk, 1972, ref. i Aasen et al., 2002, s. 33). Definisjonen er valgt fordi den fanger inn flere sentrale problemstillinger som vil bli drøftet i forhold til hvilke forventninger og krav Kunnskapsløftet stiller til lærernes kompetanse og skolens pedagogiske oppgave i møte med de forutsetninger og behov elever med atferdsvansker har.

Kirks definisjon innebærer også muligheten for en videre inndeling av atferdsvansker i to underkategorier som er svært vanlig å bruke i pedagogiske sammenhenger; emosjonelle vansker og sosiale vansker (Aasen et al., 2002). Emosjonelle vansker viser ofte til en isolerende eller innagerende atferd, mens sosiale vansker ofte viser til en mer aggressiv og utagerende atferd (Aasen et al., 2002; Nordahl et al., 2005; Damsgaard, 2003). På skolen kan disse vanskene gi seg utslag i høyt konfliktnivå, manglende evne til å skape gode sosiale relasjoner, konsentrasjonsproblemer, dårlig trivsel og lave skolefaglige prestasjoner (Aasen et al., 2002).

Spesialskolen som deltar i oppgavens undersøkelse er definert som en skole for elever med sosiale og emosjonelle vansker.

2.1.3 Kompetanseutvikling

Den teoretiske modellen som danner grunnlaget for å drøfte lærernes erfaringer i tilknytning til IOP og kompetanseutvikling, er Dale sin teoretiske modell om hvordan utvikling av pedagogisk profesjonalitet og kompetanse kan knyttes til læringstrykk på

tre kompetansenivåer i det pedagogiske arbeidet (Dale, 1999; Dale, Wærness & Lindvig, 2005).

Kompetansenivå 1 handler om å gjennomføre undervisningen. På dette nivået er det kvaliteten på hvordan læreren utformer og utfører læringsaktiviteter i den direkte kommunikasjonen med eleven som er i fokus (Dale et al., 2005).

Kompetansenivå 2 handler om å planlegge undervisningen gjennom å utvikle læreplaner i tråd med undervisningsteori og vurdere gjennomføringen av undervisningen i tråd med gjeldende læreplanbestemmelser. På dette nivået er det kvaliteten på kommunikasjonen og samarbeidet i personalet som er i fokus (Dale et al., 2005).

Kompetansenivå 3 dreier seg om å reflektere over hvordan skolens praksis legitimeres i pedagogisk teori. På dette nivået er det kvaliteten på hvordan "... lærere, skoleledere og skoleeiere snakker samme språk og ser sine handlinger i lys av felles symboler og holdninger." (Dale et al., 2005, s. 63).

Dale påpeker at det må utvikles en indre relasjon mellom disse tre nivåene for at den pedagogiske profesjonaliteten kan synliggjøres og utvikles i skolen som organisasjon. Hvis planarbeidet ikke gjenspeiles i undervisningen, og arbeidet med planene ikke er forankret i didaktisk og pedagogisk teori, så kan det legges "til rette for en utviklingsillusjon i skolen." (Dale, 1999, s. 42). Selv om arbeidet med IOP'er kan knyttes direkte til kompetansenivå 2, er det et hovedpoeng i Dales teori at kompetanseutvikling først kan bli en realitet når de tre kompetansenivåene ses og utvikles i sammenheng (Dale et al., 2005). Derfor er oppgavens undersøkelse rettet mot å få innsikt i lærernes erfaringer i tilknytning til alle de tre nivåene.

Lærernes erfaringer vil også bli drøftet i forhold til Kunnskapsløftet satsing på praksisnær kompetanseutvikling og ønsket om at skolen skal bli en lærende organisasjon (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005).

2.1.4 Prosesstanken

For å styrke skolens evne til å tilpasse opplæringen i tråd med prinsippene om likeverd og inkludering, har Kunnskapsløftet satset stort på kompetanseutviklende tiltak rettet mot hele skolesystemet. Begrepet lærende skoler har fått fornyet aktualitet og det er et ønske at ”hele utdanningssystemet skal fungere som en lærende organisasjon” (Dale et al., 2005, s. 25). Det betyr også at et tettere samarbeid og større erfaringsspredning mellom det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske fagfeltet er ønskelig (Dale et al., 2005; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004 a).

Det er i denne sammenhengen at oppgavens prosesstanke er sentral. Departementets veileder for spesialundervisning legger blant annet vekt på at en IOP skal bidra til kontinuitet i opplæringen ved å å lette overgangene mellom de ulike skoletrinnene (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004 c). De kollektive samarbeidsprosessene forbundet med IOP som denne oppgavens problemstilling sikter seg inn mot, retter seg derfor ikke bare mot de ulike aktørene i arbeidet med de sosiale IOP’ene, men også mot overgangsfasene mellom spesialskolen og den ordinære skolen. Hensikten er å få innsikt i erfaringer knyttet til IOP’enes kompetanseutviklende betydning i en eventuell erfaringsspredning og kompetanseutveksling mellom spesialskolen og den ordinære skolen om pedagogiske tilnæringsmåter til atferdsvansker.

2.1.5 Konsekvenspedagogikk

Spesialskolen som deltar i oppgavens undersøkelse har konsekvenspedagogikk som sin pedagogiske plattform. Jeg har derfor valgt å gi en generell redegjørelse for hovedtrekkene i denne pedagogiske teorien før jeg presenterer spesialskolen.

Konsekvenspedagogikken er forankret i humanistisk og eksistensialistisk filosofi. En viktig grunntanke er at mennesket lærer og utvikler seg i samspill med andre mennesker og at dette sosiale samspillet utgjør en normativ sosial realitet. Den sosiale læringen er derfor en grunnforutsetning for all faglig og kulturell læring (Bay, 2005).

Konsekvenspedagogikken ønsker med den eksistensielle forankringen å avgrense pedagogikkens oppgave mot psykologiens og medisinske terapeutiske og behandlende oppgave (Bay, 2005). Konsekvenspedagogikken fremmer en pedagogisk forståelse av atferdsvansker som et uttrykk for at den unge ikke har vært utsatt for nødvendige læringsprosesser som kan medvirke ”sosial modenhet og handlingskompetence.” (Bay, 2005, s. 19). Pedagogens oppgave er å hjelpe de unge til å utvikle forståelse for, og handle kompetent i forhold til, det sosiale fellesskapet (Bay, 2005).

Konsekvenspedagogikken tar utgangspunkt i eksistensialistiske kjernebegreper som frihet, valg, ansvar og konsekvens. Pedagogene må legge til rette for at elevene lærer den logiske sammenhengen mellom *frihet* (som er begrenset av den sosiale realiteten), *valg av handling* (som kan være å bryte med de sosiale normene) og *ansvaret for konsekvensene* av den valgte handlingen. Konsekvenspedagogikken har utviklet syv sosiale kompetanseområder, eller gjenstandsområder, som fungerer som mål for opplæringen og som er nøye forbundet med å utvikle forståelse for individets muligheter og begrensninger i det normative sosiale samspillet. De syv gjenstandsområdene er; selvbestemmelse, selvhjelpenhet, ansvarlighet, troverdighet, respekt, samarbeidsvilje og mottakelighet (Bay, 2005).

Når det gjelder valg av metoder, er det i prinsippet metodefrihet, men Bay (2005) fremhever at de metodene som velges må være i overensstemmelse med den eksistensialistiske grunnholdningen. Det grunnsynet og de metodene som konsekvenspedagogikken i størst grad tar avstand fra, er atferdsteoretiske læringsteorier (Bay, 2005). Konsekvenspedagogikken har utarbeidet en del metoder som anbefales. Bay fremhever at metodene er prosessorienterte og utviklet for å lære eleven å ta ansvar for sine handlinger. De skal ikke være redskaper for å skape ro og orden, men bygge på individuelle samtaler, dialoger og grensesettinger (Bay, 2005). Her blir kun to av de mest sentrale presentert:

En av de mest klassiske metodene er en tre trinns prosess kalt *appell, anmodning og påbud*. Hvis en elev bryter en norm, kan man appellere til elevens fornuft ved å

samtale om den normen som gjelder. Fortsetter eleven å bryte normen, anmoder man eleven om å følge normen. Ved neste normbrudd, skal konsekvensene for normbruddet bli eksplisitt presentert i form av et påbud. Når påbudet er gitt, er det elevens valg å følge normen, eller ta ansvar for den konsekvensen normbruddet medfører (Bay, 2005).

En annen metode er *konsekvensorientering*. En konsekvensorientering er ikke nødvendigvis knyttet til et normbrudd, men en samtale som handler om å orientere eleven om hvordan elevens væremåte har konsekvenser både for eleven selv og for fellesskapet. Å foreslå ulike handlingsalternativer som kan gi positive sosiale utfall er også sentralt i slike samtaler (Bay, 2005).

2.2 Spesialskolen

Denne presentasjonen er basert på kommunens og skolens hjemmesider, samtaler med skolens inspektør våren 2009 og internatets leder høsten 2009. Presentasjonen forholder seg til undervisningstilbudet slik det fungerte fram til skoleslutt høsten 2009, som er den bakgrunnen lærernes erfaringer bygger på.

Spesialskolen har hatt konsekvenspedagogikk som sin pedagogiske plattform siden 1982. Inspektøren forteller at skolen ønsker å beholde den humanistiske grunnholdningen, men er i en endringsprosess i forhold til hvordan konsekvenspedagogikken skal forstås og gjennomføres i praksis. Skolen ønsker å innføre andre teorier og metoder. Dette ønsket om å implementere nye metoder og dempe den metodiske modellen i konsekvenspedagogikken, betyr at personalet også er i en endringsprosess der de må utvikle nye forståelser av hvordan den konsekvenspedagogiske grunnholdningen skal gjennomføres i praksis.

Fordi skolen er anonymisert vil det ikke være henvisninger til skolens eller kommunens hjemmesider.

2.2.1 Spesialskolens opplæringstilbud

Spesialskolens er en ungdomsskole for elever med sosiale og emosjonelle vansker. Den tilhører en kommune sentralt på Østlandet og mottar elever fra skoler i hele kommunen.

Skolen har 30 elevplasser og 15 pedagogiske stillinger. Skolen har også et internattilbud til opptil 12 elever og et miljøterapeutisk helgetilbud til hele elevgruppen. Til sammen utgjør personalet som arbeider med elevene 23 stykker. Skolen legger vekt på personlig egnethet, formell pedagogisk eller spesialpedagogisk utdanning, miljøterapeutisk utdanning og kompetanse innenfor praktiske arbeidsområder i den samlede personalgruppen.

Internatet er et frivillig botilbud i ukedagene for elever som trenger det for å klare skolehverdagen. Internatets leder presiserer at internatet ikke er en omsorgsbasis i barnevernfaglig forstand. Internatet er mer å forstå som et sosialpedagogisk tilbud som følger opp spesialskolens pedagogiske praksis, og da spesielt i forbindelse med elevenes trening i sosial kompetanse. Miljøpersonalet på internatet har jevnlig møter med lærerne på skolen der de utveksler erfaringer og forsøker å samkjøre felles sosiale mål. Det blir også utarbeidet en egen miljørapport fra internatet ved skoleårets slutt. Internatet organiserer også ulike aktiviteter i helgene for hele elevgruppen på skolen.

Undervisningstilbudet omfatter både teoriundervisning og praktisk arbeid, noe som innebærer at eleven har to praktiske arbeidsdager i uken. Skolen forener praktiske og teoretiske disipliner gjennom bedriftsklasser. Elevene blir fordelt i bedriftsklasser på åtte elever, uavhengig av skoletrinn, med to eller tre lærere på hver gruppe. Skolens målsetting er at elevene gjennom det praktisk- teoretiske tilbudet kan opparbeide seg gode faglige kunnskaper, metodisk kompetanse og sosial handlingskompetanse.

2.2.2 Spesialskolens mål for IOP

All undervisning på skolen er definert som spesialundervisning og det utarbeides alltid en egen IOP for elevene på spesialskolens. Denne innbefatter også en del rettet

mot opplæring i sosial kompetanse. Skolen bruker den samme kommunale malen som de ordinære skolene, både til elevenes faglige og sosiale IOP'er.

Den kommunale malen inneholder en forside med alle formalia om eleven, skolen og hvilke fag det er tilrådd spesialundervisning i. Neste side i malen inneholder et hovedfelt der man skal angi overordnet målsetning for alle fagområder som IOP'en omhandler. Den skal i følge kommunens retningslinjer angi et fremtidsperspektiv og de visjonene man har for totaliteten av elevenes opplæring.

Under de enkelte fagområdene skal man fylle ut tre kolonner. Retningslinjene er her svært kortfattet og gir få forklaringer. Det står stort sett ikke mer enn det som er gjengitt nedenfor:

- Kolonne 1 skal angi de realistiske opplæringsmålene. Her skal det være samsvar mellom sakkyndig vurdering og planen.
- I kolonne 2 skal man beskrive selve innholdet i opplæringen, slik man har planlagt at innholdet skal fremme målene i planen.
- I kolonne 3 skal man beskrive arbeidsprosessen, hvordan man skal arbeide praktisk/didaktisk med innholdet for å realisere opplæringsmålene.

Under hver av disse kolonnene er det lagt inn et felt som skal være til skolens eget bruk. De skal brukes til å evaluere mål, innhold og fremgangsmåte i opplæringen. Et siste felt skal inneholde en samlet vurdering av de tre kolonnene og måloppnåelse totalt sett, og dette feltet skal brukes til skolens samarbeid med de foresatte.

2.2.3 Spesialskolens elevgruppe

Skolen har liten innvirkning på inntaket av elever og mottar elever med svært ulike sosiale og emosjonelle vansker. Ca. 80 % av elevene er gutter. Innenfor gruppen finner man elever med spesifikke og generelle lærevansker, innagerende og utagerende atferdsvansker med og uten diagnose (AD/HD diagnose er svært vanlig) og ulike psykiske funksjonsvansker (blant annet elever med diagnosen lettere psykisk utviklingshemmet). Inspektøren fremhever at de som klarer å nyttiggjøre seg spesialskolens tilbud er de som profiterer på skolens praktiske undervisning og/eller

skolens teoretiske tilrettelegging, samt de som er tilgjengelige for skolens opplæring i sosial kompetanse.

Elever med store antisosiale atferdsvansker, der vold, alvorlige trusler eller omfattende kriminalitet og rusmisbruk er en vedvarende del av bildet, sprenger rammene for spesialskolens tilbud.

2.3 Kunnskapsløftet

Skolereformen Kunnskapsløftet ble iverksatt i august 2006. Bakteppet for reformen var flere internasjonale undersøkelser og norske forskningsprosjekter som konkluderte med at den norske skolen er preget av svake skolefaglige prestasjoner og mangel på systematikk i opplæringen (bl.a. PISA-undersøkelsen, 2001, ref. i Hølleland, 2007). Hølleland mener Kunnskapsløftets mest fremtredende grep for å heve kvaliteten i skolen er innføringen av et nytt styringsregime: Politisk styring gjennom fastsatte nasjonale mål og kvalitetskontroll gjennom kunnskap om resultatoppnåelse (Hølleland, 2007). Samtidig blir skolene gitt stor frihet til å bestemme metode, innhold og organisering av undervisningen selv. Videre fremhever Hølleland (2007) at debatten rundt innføringen av reformen var preget av tradisjonelle motsetninger mellom høyre- og venstresiden i norsk skolepolitikk. Der høyresiden har vært opptatt av å styrke tradisjonell fagformidlingspedagogikk, mens venstresiden i større grad opptatt av skolen som en sosial- og kulturell inkluderingsarena. De konkrete reformforslagene som ble lagt fram i St. meld. nr. 30 *Kultur for læring*, ble likevel i hovedsak støttet av samtlige partier på Stortinget (Hølleland, 2007).

Med Kunnskapsløftet er det utarbeidet et nytt læreplanverk for fagene, med unntak av den generelle delen om ble videreført fra forrige reform i skolen, L97. Den generelle læreplanen omhandler de overordnede målene, menneskesynet og verdigrunnlaget for opplæringen (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996). Den nye læreplanen for fagene er rettet mot kompetansemål for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2009 b). Hølleland (2007) fremhever at kompetansemålene

er formulert som hva elevene skal kunne *gjøre* og *mestre* etter endt opplæring, og påpeker at dette henger sammen med Kunnskapsløftets innføring av grunnleggende ferdigheter i alle fag. De grunnleggende ferdighetene er å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne regne, å kunne uttrykke seg skriftlig og å kunne bruke digitale verktøy (Hølleland, 2007). Ved innføringen av reformen ble det også utarbeidet nye prinsipper for opplæringen som fremhever betydningen av sosial og kulturell kompetanse, men det er vanskelig å se hvilken praktisk verdi de skal ha i opplæringen (Hølleland, 2007, Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006).

De grunnleggende ferdighetene bygger på OECD sitt arbeid med å definere noen kjernekompetanser som det enkelte mennesket trenger for å leve et godt liv i et globalisert og økonomisk liberalisert samfunn (Berge, 2007). OECD sin hensikt med dette arbeidet er å inspirere til en utdanningspolitikk som kan motvirke at de sosiale forskjellene i samfunnet øker. OECD tredeler kjernekompetansebegrepet i sosial kompetanse, selvstendig kompetanse og redskapskompetanse (Berge, 2007). Sosial kompetanse viser til det å kunne forholde seg positivt til andre mennesker, samarbeide, behandle og løse konflikter. Selvstendig kompetanse til det å se sitt liv i en større sammenheng, utvikle livsplaner og forsvare egne rettigheter og behov. Redskapskompetanse til det å kunne bruke språk, symboler, informasjon og teknologi i samhandling (Berge, 2007). Berge, som har vært involvert i arbeidet med å innpasse de grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet, understreker at norsk utdanningspolitikk har konsentrert seg om redskapskompetansedelen. Han mener at OECD sine tre kjernekompetanser til en viss grad har blitt redusert til et instrumentalistisk begrep om basisferdigheter i Kunnskapsløftet (Berge, 2007).

2.4 Kunnskapsløftet og tilpasset opplæring

St. meld. nr. 30 *Kultur for læring* fremhever at alle elever har rett til tilpasset opplæring i forhold til sine forutsetninger og behov, og at skolen må kunne tilby et variert og differensiert tilbud (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004 a). Kunnskapsløftet har som sagt blitt en reform som forbindes med en sterk satsing på tilpasset opplæring (Bjørnsrud & Nilsen, 2008; Dale et al., 2005; Hølleland, 2007;

NIFU STEP, 2007), blant annet i form av omfattende visjoner om en lærende skole og mer konkrete kompetanseutviklingsstrategier rettet mot å styrke skolens evne til å tilpasse opplæringen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004 b; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005).

2.4.1 Tilpasset opplæring og spesialundervisning

Kunnskapsløftets intensjoner om en kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring i skolen har aktualisert sentrale problemstillinger rundt forholdet mellom tilpasset opplæring innenfor det ordinære opplæringstilbudet og bruken av spesialundervisning. St. meld. nr. 30 *Kultur for læring* forklarer at retten til tilpasset opplæring kan ivaretas innenfor den ordinære opplæringens rammer, eller i form av spesialundervisning for de elevene som ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004 a). Det er likevel slik at stortingsmeldingen fremhever at en overordnet målsetting for reformen er å styrke tilpasset opplæring innenfor det ordinære undervisningstilbudet, for dermed å kunne redusere bruken av spesialundervisning (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004 a). Stortingsmeldingen begrunner denne målsettingen blant annet med å vise til Kvalitetsutvalgets konklusjon om at det er større variasjoner i bruk av spesialundervisning, både på fylkes- kommune og skolenivå, enn det som lar seg forklare ved naturlig variasjon i antall elever med spesielle behov. Kvalitetsutvalget mener dette henger sammen med at skolene i liten grad klarer å innfri målet om en inkluderende og tilpasset opplæring (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004 a). Kvalitetsutvalget fremhever også at det i mange tilfeller er vanskelig å dokumentere noen virkning av spesialundervisningen, og at vedtak om spesialundervisning ofte er begrunnet i andre behov enn elevens behov for en spesielt tilrettelagt opplæring. Dette gjelder særlig i forbindelse med atferdsvansker (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004 a). Stortingsmeldingen understreker også at Kvalitetsutvalget foreslår å fjerne retten til spesialundervisning med den hensikt ”å tvinge frem en ny organisering av opplæringstilbudet som ivaretar behovene til de svakeste elevene bedre.” (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004 a, s.86).

I en delrapport om bruken av spesialundervisning under Kunnskapsløftet, mener NIFU STEP (2007) at selv om Kvalitetsutvalgets forslag om å fjerne retten til spesialundervisning ikke fikk tilslutning fra regjering og Storting, så fikk debatten om forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning en sentral plass i både utformingen og innføringen av reformen. Rapporten (NIFU STEP, 2007) påpeker at selv om det forfektes en inkluderingsideologi, så er det egentlige spørsmålet hva aktørene i praksisfeltet er villige til å gjøre for å iverksette en inkluderende praksis.

Inkluderingsbegrepet ble innført med L97, men NIFU STEP (2007) kritiserer L97 for å vært for utydelig på at inkluderingsbegrepet innebærer at det er skolesystemet og opplæringen som er i fokus. Det er skolen som må endre seg for å virke inkluderende, det er ikke eleven som skal inkluderes, i betydningen integreres, i et fastlåst undervisningssystem (NIFU STEP, 2007). Med Kvalitetsutvalget ble en mer systemrettet forståelsen av inkluderingsbegrepet presisert og satt i forbindelse med skolens manglende evne til å tilpasse opplæringen på en inkluderende måte (NIFU STEP, 2007). Kunnskapsløftet valgte å møte Kvalitetsutvalget med en sterk satsing på tilpasset opplæring og økt fokus på å heve kvaliteten på spesialundervisningen. (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004 a).

Evalueringsrapporten fra NIFU STEP i 2007 påpeker at skolens bruk av spesialundervisning for elever med særskilte behov fremdeles er preget av ulike ideologiske retninger, fortolkninger og praksiser av begrepene inkludering og tilpasset opplæring. Sluttrapporten fra dette evalueringsprosjektet (Høgskolen i Hedmark, 2009) fremhever i den forbindelse at de politiske målene for spesialundervisningen er relativt åpne i forhold til den ordinære undervisningens fastsatte mål, fordi spesialundervisning ofte innebærer avvik fra den ordinære læreplanen. Det betyr at inkludering og tilpasset opplæring må fungere som overordnede mål for bruk av spesialundervisning, noe som åpner for mange fortolkningsmuligheter for skolen og de enkelte lærerne (Høgskolen i Hedmark, 2009). Høgskolen i Hedmark (2009) ser de ulike tolkningsmulighetene i sammenheng med de ulike hovedoppgavene skolen har. På den ene siden står faglig opplæring og kunnskapsformidling, på den andre siden sosial og kulturell utvikling og inkludering.

Høgskolen i Hedmark (2009) drøfter også hvorvidt målsettingen om en skole for alle er forenlig med et optimalt faglig læringsutbytte i elevmassen. De viser til Hautamäki som tar utgangspunkt i at skolen historisk sett alltid har hatt en forestilling av hva elevene optimalt bør kunne etter endt opplæringsløp. Før innføringen av en skole for alle, var et optimalt læringsutbytte oppnåelig for en eksklusiv elevgruppe.

Enhetsskolen innebærer imidlertid at skolen får en elevmasse med større variasjon i forutsetningene for læring. Skolen kan møte denne situasjonen ved å senke kravene for det optimale læringsutbyttet totalt sett. Nivåreduksjonen i skolen blir da tydeliggjort. Skolen kan også møte situasjonen ved å gi enkelte elevgrupper alternative og spesielle tiltak, noe som vil kunne heve det gjennomsnittlige læringsutbytte i det ordinære opplæringstilbudet (Hautamäki, 1993, ref. i Høgskolen i Hedmark, 2009).

2.4.2 Spesialundervisning på spesialskole

Det meste av spesialundervisningen foregår i den ordinære skolens regi, enten som en del av den vanlige undervisningen, eller som tilbud i små grupper og en til en undervisning. De statlige spesialskolene ble lagt ned i 1991, men kommunale spesialskoler er fortsatt et tilbud i flere kommuner (NIFU STEP, 2007).

Ved vurdering av helt segregerte spesialundervisningstilbud, som spesialskoler, er det PPT som må anbefale dette ut i fra hva som er best for eleven (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004 c, Utdanningsdirektoratet, 2009 a). Det presiseres i veiledningene at tilbud om spesialskole kun skal gis ved særskilte unntakstilfeller, og at eleven har rett til spesialundervisning på hjemmeskolen, hvis foreldrene og eleven ikke ønsker å ta i mot tilbudet (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004 c).

2.4.3 Spesialundervisning og IOP

IOP ble lovpålagt i 1998 som et ledd i å kvalitetssikre opplæringen for elever som mottar spesialundervisning (Tangen, 2008). Et systemorientert perspektiv kan tolkes ut av opplæringslovens krav om at skolene hvert halvår skal gi en skriftlig oversikt over den opplæringen eleven har fått (Opplæringslova, 1998). Det systemrettede

perspektivet er likevel enda sterkere formulert i den gamle veiledningen for spesialundervisning, der det blant annet står at planene gir mulighet for ”en systematisk refleksjon over opplæringen” og ”et helhetlig perspektiv på læring og utvikling der oppmerksomheten vendes mot både individet og systemet.”

(Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004 c, s. 42).

Veiledningen presiserer at det er skolen som har ansvaret for at det utarbeides en IOP, og at den bør utarbeides av de som arbeider med eleven. Det er også påpekt at en IOP må reflektere og ta hensyn til de målsettinger som er gitt i den sakkyndige vurderingen og i enkeltvedtaket. Den sakkyndige vurderingen skal også ta stiling til i hvilken grad det er nødvendig at opplæringen avviker fra læreplanen, og angi hva som kan være realistiske opplæringsmål for eleven. (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004 c).

Videre er det lagt vekt på at IOP’ene skal utformes slik at de blir til praktisk hjelp for lærerne i arbeidet med å tilrettelegge opplæringen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004 c). Den nye veilederen fra 2009 avviker ikke nevneverdig fra den gamle på disse punktene, med unntak av at det systemrettede perspektivet er flyttet ut av kapittelet om IOP og fram i innledningskapittelet og dermed fått en mer sentral plass (Utdanningsdirektoratet, 2009 a).

I det praktiske arbeidet med IOP, mener Aarnes (2008) det er fornuftig å bruke den didaktiske relasjonsmodellen som utgangspunkt. Den didaktiske relasjonsmodellen fokuserer på samspillet mellom de ulike undervisningsfaktorene: Elev, mål, rammefaktorer, arbeidsmåter, innhold og vurdering (Bjørndal & Lieberg, 1978, ref. i Engelsen, 2006). Modellen legger vekt på en helhetstenkning og det er ikke avgjørende hvilken kategori man tar utgangspunkt i, ettersom de har en jevnbyrdig status (Engelsen, 2006). Engelsen (2006) påpeker at modellen har fått kritikk for ikke å legge vekt på at mål og innhold må ha en overordnet status og at disse må defineres før de andre faktorene. Kritikken kan ses i sammenheng med andre læreplanteorier der en mål – middel tenkning er mer sentral. Engelsen (2006) fremhever at målstyrte læreplanteorier har fått fornyet aktualitet. I forbindelse med Kunnskapsløftets

vektlegging av kompetansemål og styring via resultatkontroll, kan det se ut som at tenkningen bak de målstyrte læreplanteoriene passer best. I forbindelse med Kunnskapsløftets målsetting om mer tilpasset opplæring og inkludering, synes derimot den didaktiske relasjonsmodellen å passe bedre.

2.4.4 Evaluering av spesialundervisning under Kunnskapsløftet

Sluttrapporten fra Høgskolen i Hedmark (2009) konkluderer med at bruken av spesialundervisning har økt etter innføringen av Kunnskapsløftet, også bruken av spesialskoler. Det betyr at Kunnskapsløftets målsetting om å satse på tilpasset opplæring for å redusere bruken av spesialundervisning, så langt har blitt møtt med en praksis som går i motsatt retning. Dette kan tyde på at skolene i stor grad tolker den sterke satsingen på tilpasset opplæring som en utvidet åpning for å bruke individuelle opplæringstilbud i form av mer eller mindre segregerte former for spesialundervisning. Det kan også tyde på at skolene i liten grad har tolket reformens intensjoner i retning av at de må ta innover seg en systemrettet forståelse av forholdet mellom inkludering og tilpasset opplæring.

Den nyeste offentlige utredningen av vilkårene for barn, unge og voksne med særskilte behov NOU: 18 *Rett til læring* er konklusjonene de samme (Kunnskapsdepartementet, 2009). Utredningen konkluderer med at det skjer en ensretting i opplæringen som fører til at elever med særskilte behov ikke får tilpasset opplæring, eller blir tatt ut av fellesskapet i for stor grad. Årsakene forbindes blant annet til ulike tolkninger av inkluderingsbegrepet. Mangel på samordning og samarbeidskompetanse vektlegges også. Et av forslagene til utvalget er at retten til spesialundervisning i opplæringsloven § 5-1 erstattes med en rett til ekstra tilrettelegging i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2009). En slik moderat gjenoppliving av Kvalitetsutvalgets forslag om å fjerne retten til spesialundervisning, kan tyde på at man fremdeles ser behovet for å "tvinge", eller stimulere, praksisfeltet til en systemrettet endring av opplæringstilbudet som ivaretar behovene til de svakeste elevene bedre.

2.5 Kunnskapsløftet og atferdsvansker

I St. meld. nr. 30 *Kultur for læring* er atferdsvansker utpekt som en av hovedutfordringene i kapittelet om likeverdig og inkluderende opplæring. Det vises til at over 15 % av elevmassen har moderate atferdsvansker, 2-3 % alvorlige atferdsvansker, og at 40-50 % av disse elevene mottar spesialundervisning. Samtidig har spesialundervisningen elevene får, liten effekt på atferdsvanskene (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004 a; Nordahl, 2000). Det påpekes også at langtidstendensen synes å være at andelen elever med atferdsvansker er økende. Stortingsmeldingen fremhever at årsakene til at disse elevene i liten grad mottar tilpasset opplæring innenfor det ordinære undervisningstilbudet, og har lite utbytte av spesialundervisning, blant annet kan være for lav kompetanse blant skoleeiere, skoleledere og lærere om lærevansker og egnete opplæringsmetoder, lite kunnskap om forebygging og håndtering av atferdsvansker og liten bruk av systemrettede tiltak. Søkelyset settes også på skolen som lærende organisasjon. Her nevnes det at skolens ledelse må prioritere det atferdspedagogiske arbeidet, legge planer for utvikling av læringsmiljøet blant personalet, sørge for at de gjennomføres og evaluere både gjennomføring og resultat (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004 a).

I forbindelse med skolens helhetlige innsats for å redusere atferdsvansker, viser stortingsmeldingen til tre veiledere om atferdsproblemer i skolen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004 a). Det er kun en av disse veilederne som er revidert i forhold til Kunnskapsløftet, og den retter seg mot skolen og lærernes arbeid med å utvikle sosial kompetanse hos elevene (Utdanningsdirektoratet, 2008). I denne veilederen påpekes det at selv om sosial kompetanse fremheves som viktig i Kunnskapsløftet, så vektlegges det ikke nok i forhold til utfordringene barn og unge står overfor i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2008). Som tidligere nevnt så er den nye læreplanen for Kunnskapsløftet rettet mot kompetansemål og grunnleggende ferdigheter i fagene (Utdanningsdirektoratet, 2009 b). Skolen og lærerne er henvist til de overordnende målene i den generelle læreplanen og prinsippene for opplæringen for å finne de skolepolitiske føringene og målsettingene for skolens arbeid med sosial kompetanse.

Disse delene av læreplanverket ser på den ene siden sosial kompetanse som en naturlig del av opplæringen i fagene. Fokuset her er rettet mot at god allmenndannelse er en forutsetning for en helhetlig personlig utvikling (Det kongelige kirke-, utdannings-, og forskningsdepartementet, 1996; Utdanningsdirektoratet, 2006). På den andre siden er sosial kompetanse sett i forhold til prinsippene om inkludering og tilpasset opplæring. Her legges det vekt på at opplæringen skal ha rom for alle og møte elevene ut i fra deres ulike forutsetninger og behov. Den generelle læreplanen fremhever at det må inngå i lærernes kompetanse å ”kjenne både de generelle og spesifikke vanskene elever kan ha, ikke bare med læring, men også sosialt og emosjonelt når elever ikke vil, eller når foreldre ikke strekker til.” (Det kongelige kirke-, utdannings-, og forskningsdepartementet, 1996, s. 31). I denne formuleringen er det påfallende at sosiale og emosjonelle vansker er holdt utenfor læringsbegrepet, og at forståelsen av sosiale og emosjonelle vansker kun forankres i elevenes vilje og foreldrenes evne.

Slik Intensjonene i St. meld. nr. 30 *Kultur for læring* er nedfelt i læreplanverket, ser det ut til at skolene selv må innta en aktiv holdning og utarbeide egne strategier for *om* og *hvordan* og *hvorfor* de skal legge til rette for opplæring i sosial kompetanse for elever med atferdsvansker. Som tidligere drøftet så ser dette ut til å være svært avhengig av hvordan begrepene inkludering og tilpasset opplæring tolkes både på skoleeier-, skoleleder-, og lærernivå, og hvordan forståelsen settes i sammenheng med skolens faglige, sosiale og kulturelle opplæringsoppgaver (Høgskolen i Hedmark, 2009).

2.5.1 Atferdsvansker og tilpasset opplæring

Den store andelen elever med atferdsvansker som mottar spesialundervisning tilsier at dette er en type vanske som skolen har store problemer med å tilpasse opplæringen til innenfor det ordinære opplæringstilbudet. NOU *Rett til læring* påpeker at lærerne rapporterer at de opplever å ha liten kompetanse på dette feltet (Kunnskapsdepartementet, 2009). Fagliteratur på atferdsvansker i skolen fremhever

også at lærernes arbeid med denne elevgruppen ofte er preget av frustrasjon, negative holdninger og en individorientert forståelse (Damsgaard, 2003; Nordahl et al., 2005).

Denne oppgavens har valgt en samspillorientert definisjon av atferdsvansker i skolen, der både trekk ved elevens og skolens funksjonsmåte er i fokus. Kirks definisjon, der atferdsvansker kan forstyrre både elevens og andres liv, ble valgt som en individrettet definisjon fordi den fanger noen sentrale dilemmaer i forhold til skolens rolle og pedagogiske oppgave i møte med atferdsvansker. Både St.meld.nr. 30 *Kultur for læring* og NOU *Rett til læring* bruker en definisjon der atferdsvansker forstås som en atferd som ikke er i samsvar med de normer og forventninger som finnes i skolen. (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004 a; Kunnskapsdepartementet, 2009). I skolesammenheng viser disse definisjonen til at atferdselever ofte er i konflikt skolen som system.

Den siste delen av Kirks definisjon viser til at elever med atferdsvansker kan skape problemer for andre medelever og læreren og ødelegge undervisningssituasjonen. Denne måten å ”forstyrre ” andres liv på aktualiserer spørsmålet om det er legitimt å begrunne en sterkere tilpasset opplæring i form av spesialundervisning i andre forhold enn elevens behov. Nilsen (2008) fremhever at slik læreplanverket og opplæringsloven kan tolkes, så kan behovet for spesialundervisning bero på trekk ved både eleven og opplæringstilbudet. Det vil si at spesialundervisning også kan henge sammen med at skolen ikke makter å følge opp den enkeltes behov (Nilsen, 2008). Nilsen fremhever at når hensikten med spesialundervisning er å hjelpe elevene til å følge klassen undervisning, bør det foreligge bevisste forsøk på å inkludere eleven i klassens fellesskap (Nilsen, 2004, ref. i Dale et al., 2005). Hvis eleven får spesialundervisning fordi eleven forstyrrer og ødelegger undervisningssituasjonen, så bør spesialundervisningen rette seg mot å hjelpe eleven med å regulere sin atferd. Samtidig må læreren forsøke å tilrettelegge klassens undervisning, slik at den tar bedre hensyn til elevens forutsetninger og behov. På denne måten vil skolens tiltak rette seg mot både eleven og opplæringstilbudet (Nilsen, 2004, ref. i Dale et al., 2005).

Det viser seg imidlertid at den spesialundervisningen elever med atferdsvansker får, ofte er knyttet til fag og lite tilrettelagt for deres atferdsvansker (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004 a; Nordahl, 2000). Det kan bety at de som gjennomfører spesialundervisningen ikke har kompetanse til å møte atferdsvansker med en pedagogisk tilnærming, eller har et ensidig fagorientert fokus på opplæringstilbudet i skolen. Det kan også bety at skolen har en ensidig individrettet forståelse av atferdsvansker og i liten grad vurderer årsaker som kan skyldes forhold ved skolen og opplæringstilbudet.

Den første delen av Kirks definisjon handler om at atferdsvansker forstyrrer og hemmer *barnets* læring og utvikling (Kirk, 1972, ref. i Aasen et al., 2005). Skolens oppgave er å legge til rette for læring, og denne delen av definisjonen aktualiserer hvordan skolen på en pedagogisk måte kan bidra til å fremme barnets læring og utvikling. Atferdsvansker kan ha mange årsaker som blant annet nevrologiske forhold, omsorgs – og oppdragelsesforhold i hjemmet og forhold i samfunnet som skolen i liten grad kan endre (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004 a). Forskning viser også at forhold ved skolen og opplæringssituasjonen kan være forklaringer på utvikling og opprettholdelse av atferdsvansker. Det vises blant annet til uklare regler og håndhevelse, dårlig klasseledelse, negativ relasjon mellom lærer og elev og mangel på skoleomfattende strategier for å forebygge atferdsvansker og fremme sosial kompetanse (Nordahl et al, 2005; Kunnskapsdepartementet, 2009) Skolen bør derfor foreta en systemrettet vurdering av læringshemmende forhold ved sin egen praksis, før tilbud om spesialundervisning gis med begrunnelse i elevens forstyrrende og ødeleggende atferd.

Nordahl et al. (2005) fremhever at skolens muligheter til forbygging og moderering av atferdsvansker har vært undervurdert. Det dreier seg her blant annet om å forbygge atferdsvansker, håndtere uønsket atferd og drive opplæring i sosial kompetanse. Det er utviklet en rekke programmer og metoder både på system- og individnivå som har vist seg å ha positiv effekt (Nordahl et al., 2005). Det understrekes likevel at en forutsetning for at skolen skal kunne jobbe med gode pedagogiske strategier i forhold til atferdsvansker, er at skolen har en handlingsplan som er tuftet på en felles

plattform og ideologi (Nordahl et al., 2005). Dette handler om å tydeliggjøre skolens kultur, slik at skolen kan få et helhetlig, forpliktende og koordinert utviklingsarbeid (Nordahl et al., 2005). Det betyr at skolene aktivt må definere hvilke holdninger, forståelser og pedagogiske tilnærminger de skal nedfelle i en handlingsplan for å hindre at skolens kultur øker elevenes atferdsvansker, men bidrar til sosial læring og legger til rette for at atferdsvanskene i minst mulig grad forstyrrer og hemmer barnets læring og utvikling.

2.5.2 Atferdsvansker og spesialskoler

Både St. meld. nr. 30 *Kultur for læring* og NOU *Rett til læring* understreker at segregerte tilbud i form av spesialskoler for elever med atferdsvansker kan være den beste løsningen sett i forhold til elevens forutsetninger og behov (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004 a; Kunnskapsdepartementet, 2009). I veiledningen for alvorlige atferdsvansker vises det til flere undersøkelser som er gjort på alternative skoler for ungdomsskoleelever (bl.a. Sørli, 1999, ref. i Læringssenteret, 2003). Resultatene viser blant annet at alternative skoler kan føre til at elevene trives bedre og at personalet opplever at elevene utvikler bedre sosiale ferdigheter. Det er indikasjoner på at karakterene forbedres noe, men den faglige framgangen er ikke stor og frafallsprosenten i den videregående opplæringen er svært høy. Resultatene viser også til negative effekter ved bruk av alternative skoler, særlig hvis de fungerer som ”dumpingplasser eller siste-sjanse- skoler for normalskolens vanskelige elever.” (Læringssenteret, 2003, s. 12). Alternative skoler har også begrenset effekt på elever med et etablert rusmisbruk, alvorlig kriminalitet, psykiatrisk behandlingstrengende og psykisk utviklingshemmede elever. (Læringssenteret, 2003).

2.5.3 Atferdsvansker og IOP

I veiledningene for bruk av spesialundervisning fremheves det at en IOP kan utarbeides med henblikk på sosiale mål og det anbefales at den utarbeides i tråd med læreplanens generelle del samt ordensreglementet på skolen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004 a, Utdanningsdirektoratet, 2009 a). Som tidligere drøftet så er det vanskelig å vite hvilke pedagogiske tilnærminger og sosiale

målsettinger den generelle delen av læreplanverket egentlig mener skal ligge til grunn for opplæring i sosial kompetanse i skolen.

I forbindelse med at skolene aktivt må velge en pedagogisk plattform for en helhetlig tilnærming til atferdsvansker, vil det være avhengig av plattformens perspektiver på sosial læring og utvikling hvordan IOP'en kan utarbeides med hensyn til mål, innhold og organisering. Et sentralt spørsmål er knyttet til hvilket syn på læring og utvikling de ulike atferdspedagogiske tilnærmingene vektlegger. Det vil ha innvirkning på hvilke mål og målformuleringer som velges. Innenfor atferdsteoretiske tilnærminger forstås atferdsvansker som en form for feillæring som kan avlæres ved å regulere det som forsterker atferden. Innenfor en slik tilnærming vil man kunne formulere helt konkrete ferdighetsmål som styrer opplæringen direkte (Nordahl et al., 2005). Mer humanistisk inspirerte tilnærminger, legger vekt på at atferdsvansker må ses i sammenheng med endringsprosesser forbundet med elevens kunnskaper, holdninger og forståelse av sosiale samspill. Innenfor en slik tilnærming vil man gjerne formulere holdningsmål som fungerer mer retningsgivende enn styrende i den sosiale opplæringen (Nordahl et al., 2005).

2.6 Kunnskapsløftet og kompetanseutvikling

St. Meld.nr. 30 *Kultur for læring* fremhever at gjennomføringen av Kunnskapsløftet innebærer en rekke utfordringer som skaper behov for en omfattende satsing på kompetanseutvikling på alle nivåer i utdanningssystemet (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004 a) Stortingsmeldingen understreker at det stilles store krav til lærerne, ikke bare til faglig, pedagogisk og didaktisk kompetanse, men også til endrings- og utviklingskompetanse for å kunne reflektere over og eventuelt endre praksis ved behov (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004 a).

I forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet ble det derfor satt i gang en omfattende kompetanseutviklingsstrategi *Kompetanse for utvikling* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004 b). Denne strategiplanen har som formål å fremme skolelederes og læreres kompetanse for å sikre elevene ”tilpasset opplæring med

muligheter til å utvikle evner og talenter i samsvar med generell del, læringsplakaten og læreplanene for fag.” (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004 b, s. 4). Her satses det på å styrke lærerutdanningen, stimulere til relevant videre- og etterutdanning og skolens ansvar for selv å utvikle en kultur for kontinuerlig læring i forbindelse med egen praksis (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004 b).

Kompetansebegrepet i strategiplanen defineres som en ”evne til å møte komplekse krav, situasjoner og utfordringer.” (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004 b, s.6). Det understrekes at de kunnskapsressursene som tas i bruk for å løse konkrete oppgaver må stimulere til videre læring og kompetanseutvikling, både individuelt og kollektivt. Det avhenger ikke bare av hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger den enkelte læreren har, men også graden av læringsstøttende faktorer og læringstrykk både i og utenfor skolen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004 b).

2.6.1 Skolen som lærende organisasjon

Både St. meld. nr. 30 *Kultur for læring* og strategiplanen *Kompetanse for utvikling* understreker at Kunnskapsløftets intensjoner om en kvalitets- og kompetanseutvikling i stor grad avhenger at skolen må forstå seg selv som en lærende organisasjon (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004 a og b). I *En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005. Lærer elevene mer på lærende skoler?* (Snarveien) blir en lærende organisasjon definert som “en organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten totalt sett blir i stand til å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis når det er nødvendig.” (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005).

I Snarveien fremheves det at skolens kjerneoppgaver er faglig og sosial læring, men at de store satsingene på organisasjons- og lederutvikling i utdanningssektoren i liten grad har vært koblet til kjernevirksomheten som er lærernes arbeid med å fremme faglig og sosial utvikling hos elevene (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). Snarveien påpeker også at det har vært stilt få resultatkrav til skolens virksomhet, og mener at styringsformen i Kunnskapsløftet vil bidra til bedre kvalitet

ved at skolene med mer konkrete kompetansemål for opplæringen og større kunnskap om resultatoppgåelse, kan vurdere og videreutvikle sin egen praksis. Det er særlig potensialet i den praksisnære hverdagslæringen som er i fokus når skolen skal lære seg å bli en lærende organisasjon (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005).

Snarveien påpeker i forbindelse med praksisnær læring at skolesektoren sitter på betydelige kunnskapsressurser med mange høyt utdannende medarbeidere. Samtidig viser arbeidsmiljøundersøkelser at selv om lærere mener at kontinuerlig læring er en selvfølgelighet i læreryrket, så rapporterer de at mulighetene for å lære i det daglige arbeidet liten (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). Årsakene til dette er uklare, men Snarveien fremhever at tradisjonell organisering av undervisningen med en lærer, tradisjonelle oppfatninger av kompetanseutvikling som utdanning og kursing av enkeltlærere, samt få tilbakemeldinger på utført arbeid kan være utslagsgivende. Snarveien ser verdien i at den enkelte lærer tilegner seg kunnskap, men påpeker at for å forbedre virksomhetens totale prestasjoner er det nødvendig med læring både individuelt og kollektivt. Det er blant annet evnen til erfaringsspredning i virksomheten som kjennetegner en lærende organisasjon (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005).

Snarveiens teoretiske perspektiv bygger på klassiske bidragsytere til litteraturen om lærende organisasjoner, blant annet Senge (1990, ref i Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). Han legger vekt på betydningen av den praksisnære læringen som forgår hver dag i virksomhetens teamarbeid, men påpeker at dette ikke er tilstrekkelig. Enkeltpersoners og gruppers evne til å utvikle og forbedre praksis må balanseres opp i mot felles visjoner og forpliktelser. Organisasjonen kan på denne måten tenke helhetlig og drøfte organisasjonens forståelse av hva det er viktig å forbedre. Samtidig påpeker han at organisasjonens evne til å utvikle seg i møte med nye utfordringer avhenger av organisasjonens evne til å gå ut av etablerte tankerammer og etablere nye perspektiver. (Senge, 1990, ref. i Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). På denne måten er et annet kjennetegn ved lærende organisasjoner at de er dyktige til å reflektere kritisk over egen praksis (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005).

2.6.2 Praksisnær kompetanseutvikling og IOP

Denne oppgavens problemstilling tar sikte på å kaste lys over hvordan erfaringer i arbeidet med elevers sosiale IOP kan forbindes med praksisnær kompetanseutvikling. De retningslinjene som er gitt for skolens arbeid med IOP legger som sagt opp til at skolene må redegjøre for og reflekterer over hvordan opplæringstilbudet fremmer elevens læring og utvikling (Opplæringslova, 1998). I veiledningene for spesialundervisning vektlegges et utstrakt samarbeid mellom ulike aktører i arbeidet med å utforme og evaluere planene. Planene skal også utarbeides med utgangspunkt i sakkyndige vurderinger. Det legges også opp til at planene skal bidra til en kontinuitet i opplæring i overgangen mellom skoletrinn (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004 c; Utdanningsdirektoratet, 2009 a). Samlet sett framstår derfor arbeidet med IOP'er som et svært praksisnært verktøy i skolens opplæringsvirksomhet. Nilsen (1997) fremhever også at arbeidsprosessene forbundet med IOP'er minner om en problemløsningsmodell som er mye benyttet innenfor innovasjons- og endringsarbeid i skolen.

Å planlegge og evaluere mål, innhold og organisering av opplæringen vil kunne fremme skolens og lærernes refleksjon over hvilke overordnede verdier og målsettinger som er forbundet med det området eleven mottar spesialundervisning. Så langt det er mulig skal planene reflektere målene i den overordnede læreplanen, samtidig er det ofte nødvendig med avvik fra denne. Det betyr at arbeidet ikke bare fordrer en refleksjon over de overordnede læreplanene, men også skolens og lærerne egne prioriteringer av hva som er viktig i opplæringen innenfor de enkelte områdene.

2.6.3 Kompetanseutvikling og pedagogisk profesjonalitet

Dales organisasjonsteori og de tre kompetansenivåene er i den forbindelse med Kunnskapsløftet videreutviklet og innlemmet som komponenter i et større og mer sammensatt forskningsprosjekt basert på flere empiriske undersøkelser (Dale et al., 2005). Denne oppgavens problemstilling er rettet mot å få innsikt i praksisnære læringserfaringer knyttet til en liten og avgrenset del av skolens virksomhet; lærernes arbeid med IOP i tilknytning til atferdsvansker. I den forbindelse har jeg tatt Dales

kompetansenivåmodell og deler av hans organisasjonsteori ut av en større sammenheng og tilpasset dem denne oppgavens problemstilling.

Dale påpeker at en grunnleggende forutsetning for å forbedre kvaliteten i skolen, er at lærere kan utføre opplæringen med profesjonell kompetanse (Dale et al., 2005).

Lærernes profesjonsgrunnlag bygger på fagkunnskap om det feltet de underviser i, fagdidaktisk kunnskap om hvordan opplæringen best kan drives med tanke på mål, innhold og metode, samt evnen til å diskutere undervisningsteori i lys av pedagogiske teorier om læring, kunnskap, dannelse og oppdragelse (Dale, 1999). I denne oppgaven vil de tre kompetansenivåene Dale forbinder med pedagogisk profesjonalitet, bli diskutert i forhold til hvordan spesialskolelærernes erfaringer med sosial IOP belyser skolens kunnskap om atferdspedagogiske tilnærminger og skolens evne til refleksjon over overordnede pedagogiske oppgaver og skolepolitiske intensjoner.

Et viktig poeng for Dale er at en profesjon må kunne avgrense seg i forhold til hva en kan ta ansvar for og erkjenne egen kompetanse som utgangspunkt for reflektert drøfting av hva utdanningssystemet oppgaver er i en kulturell og samfunnsmessig forstand (Dale, 1999). Dale fremhever derfor at refleksjonsnivået (K3) er spesielt viktig fordi en lærer må kunne spørre etter legitimiteten i det grunnsynet en gitt læreplan rommer. ”Om den pedagogiske profesjonalitet bare knyttes til autonomi i å gjennomføre undervisning og å utvikle tilpassede læreplaner ut fra overordnede planer, bedømmer vi situasjonen som en form for funksjonærpedagogikk.” (Dale, 1999, s. 30). I tråd med at læreplanverket i liten grad gjenspeiler målsettinger og retningslinjer for skolens oppgaver i forbindelse med elevenes sosiale læring og utvikling, framstår denne formen for refleksjon i skolen som særlig nødvendig. En slik nødvendighet fremheves ved at faglitteraturen på atferdsvansker i skolen understreker betydningen av at det atferdspedagogiske arbeidet i skolen må bygge på en felles plattform og ideologi (Nordahl et al. 2005). Dale fremhever også at det på dette nivået er viktig at lærere, skoleledere og skoleeier ser skolens praksis i lys av felles holdninger og forståelse av opplæringens overordnede målsettinger (Dale et al., 2005).

På planleggings- og vurderingsnivået (K2) fremhever Dale at elevenes læring er skolens kollektive ansvar. Samarbeid og kommunikasjon mellom lærerne i planleggings- og vurderingsarbeidet av elevenes mål og hvilke pedagogiske tilnærminger som best fremmer elevens læring og utvikling mot målet, er viktige kvaliteter på dette nivået (Dale et al., 2005). I forbindelse med skolens evne til å tilpasse opplæringen til elever med atferdsvansker, aktualiserer dette nivået lærernes kunnskap om ulike pedagogiske teorier og metoder for hvordan skolen kan håndtere og forbygge atferdsvansker og styrke elevenes sosiale kompetanse. Kvaliteten på kommunikasjonen og evnen til å ta felles avgjørelser vil avhenge av K3-nivået og hvilken overordnet plattform og ideologi skolen har. Det vil ha innvirkning på hvilke type atferdspedagogiske målsettinger og metoder lærerne finner formålstjenlige.

Kvaliteten på kommunikasjonen og opplæringen av elever med atferdsvansker i skolen vil være svært avhengig av hvilke kollektive refleksjoner og valg som er tatt på K3 og K2 nivåene. På gjennomføringsnivået (K1) fremhever Dale at situasjonen er preget av øyeblikksbestemte overveielser av mål og virkemidler læreren gjør i direkte kontakt og samhandling med eleven (Dale et al., 2005). Ettersom lærere i skolen opplever arbeidet med atferdsvanskelige elever som spesielt utfordrende (Kunnskapsdepartementet, 2009), kan det være til stor nytte og hjelp både for eleven og læreren at skolen har utarbeidet felles retningslinjer og tilnærminger for dette arbeidet.

Dale (1999) definerer skolen som en organisasjon som har som mål å organisere læringsprosesser. Samtidig er skolen en arbeidsorganisasjon der lærernes erfaringer kan brukes til å forbedre praksis. En bevisst organisasjonsdidaktikk i skolen er en betingelse for rasjonell læring og fornyelse av opplæringssystemene i det den styrker evnen til å organisere læringssystemer, evnen til selvtematisering og evnen til å begrunne sine egne aktiviteter (Dale, 1999). I forbindelse med Kunnskapsløftet har Dale som sagt utviklet en tettere relasjon mellom en bevisst organisasjonsdidaktikk og utviklingen av skolen som en lærende organisasjon (Dale et al., 2005).

De tre kompetansenivåene knyttes i denne sammenhengen til begrepet *læringstrykk*. Dale definerer læringstrykk som ”individets, virksomhetens eller samfunnets opplevde og erkjente krav til læring, kompetanseutvikling og bruk av kompetanse.” (Dale et al., 2005, s. 61). For at skolen skal utvikle seg som en lærende organisasjon er det derfor ikke nok at lærerne har profesjonell kompetanse slik som beskrevet over, skolen må også utøve et læringstrykk rettet mot de tre nivåene. Læringstrykk handler på denne måten om skolens forventninger til at lærerens kunnskaper og ferdigheter på de tre nivåene forbindes med en vilje til og kultur for læring og kompetanseutvikling (Dale et al., 2005). En slik kultur og vilje til læring avhenger ikke bare av hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger den enkelte har, men også graden av læringsstøttende faktorer og læringstrykk både i og utenfor skolen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004 b). Man kan i denne forbindelse snakke om både et indre læringstrykk knyttet til den enkelte skole, men også et ytre læringstrykk knyttet til hvordan skolen tolker og forstår skolepolitiske intensjoner.

3. Metodisk tilnærming

Dette kapittelet beskriver først hvilke vitenskapsteoretiske perspektiver som ligger til grunn for oppgavens metodiske tilnærming og deretter hvordan forskningsprosessen er gjennomført i forhold til vitenskapelige standarder. Det redegjøres for valg av forskningsmetodisk tilnærming og hvordan datainnsamlingen er gjennomført og analysert. Det blir også gjort rede for hvilke kvalitetskriterier som er satt i forhold til etiske spørsmål og forskningsprosjektets troverdighet.

3.1 Valg av kvalitativ metode

Formålet med oppgaven er å få innsikt i erfaringer knyttet til spørsmål om kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring for elever med atferdsvansker. Kapittelet om oppgavens teoretiske tilnærming har blant annet gjort rede for de skolepolitiske intensjonene om hvorfor og hvordan man ideelt sett ønsker seg en kvalitetsutvikling, og faglige synspunkter og teorier på dette feltet. Oppgavens problemstilling retter seg mot hvordan disse intensjonene erfares og praktiseres i skolehverdagen.

Det var naturlig å velge en kvalitativ metode for å få tilgang til slike erfaringer. Kvalitative metoder kjennetegnes av at de er rettet mot å oppnå en forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av data knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2004; Thagaard, 2002).

3.1.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Innenfor kvalitative studier er samtalen ofte brukt for å få kunnskap om hvordan enkeltpersoner erfarer og reflekterer om sin situasjon og gir et godt utgangspunkt for å forstå fenomener fra enkeltpersoners ståsted (Thagaard, 2002). Måten enkeltpersoner velger å beskrive og forklare sider ved det fenomenet forskeren er interessert i, kan gi verdifull innsikt i en menings- og opplevelsesdimensjon som går utover rene beskrivelser av faktiske forhold (Dalen, 2004). Denne menings- og opplevelsesdimensjonen knyttes i kvalitativ forskning ofte til begrepet ”livsverden” (Husserl, ref. i Dalen, 2004).

Kvale beskriver det kvalitative forskningsintervjuet som en faglig samtale som ”har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene.” (Kvale, 2009, s. 21).

Det kvalitative forskningsintervjuet kan være mer eller mindre strukturert, eller fokusert (Dalen, 2004). Jeg har valgt et halvstrukturert intervjuform, som legger opp til en del tema, men som likevel åpner for at intervjupersonene kan bringe inn andre tema som kan belyse fenomenet på måter som jeg kanskje ikke har forutsett (Kvale, 2009; Dalen, 2004; Thagaard, 2002).

3.2 Et fenomenologisk perspektiv

Fordi undersøkelsen gjennom det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å få innsikt i lærernes livsverden, og hvordan de beskriver opplevelser og betydninger rundt arbeidet med sosial IOP, med henblikk på å tolke dette inn i en kompetanseutviklende teori, er det riktig å si at undersøkelsen har et fenomenologisk perspektiv og en fenomenologisk tilnærming (Dalen, 2004; Thagaard, 2002; Wormnæs, 1993).

På den ene siden er det intervjupersonenes livsverden som er i fokus. Det er den som skal danne grunnlaget for min videre tolkning av det materialet intervjupersonene og jeg som forsker skaper sammen i intervjusituasjonen (Kvale, 2009). I tråd med en kvalitativ, fenomenologisk tradisjon, vil jeg derfor forsøke å forstå fenomenet fra intervjupersonens ståsted og den mening fenomenet har i personens livsverden (Dalen, 2004).

På den andre siden er det fenomenologiske perspektivet like mye knyttet til min livsverden, og i denne oppgavens sammenheng, særlig til min forskerrolle.

”Miljøbetingete teoribestemte forventninger er en viktig del av ”livsverden” i vitenskapelige sammenhenger.” (Wormnæs, 1993, s. 121). Det vil si at de teoriene jeg velger å tolke intervjupersonenes erfaringer inn i, er bestemmende for hvordan jeg i utgangspunktet også forstår dem.

3.3 En hermeneutisk tilnærming

Hermeneutikk er læren om fortolkning og forbindes oftest med tolkning av tekster (Wormnæs, 1993). Thagaard (2002) fremhever at kvalitativt forskningsmateriale ofte foreligger som tekst når det skal bearbeides og analyseres inn i en vitenskapelig og teoretisk forståelsesramme, og at fortolkning derfor har en sentral plass i kvalitativ forskning.

I den hermeneutiske fortolkningsprosessen er begrepet forforståelse og sammenhengen mellom helhet og del sentralt. Wormnæs (1993) angir tre generelle retningslinjer for en hermeneutisk tilnærming, eller ”metode”, som samtidig utdyper begrepet forforståelse og helhet – del sammenhengen.

”Man må være forforståelsesbevisst ved fortolkning.” (Wormnæs, 1993, s. 138). I forskningssammenheng betyr det at forskeren må ha et bevisst forhold til den teoretiske forforståelsen som virker bestemmende i tolkningsprosessen. Dalen (2004) vektlegger at kvalitativ intervjuforskning innebærer at forskeren må bruke sin forforståelse slik at forståelsen av informantenes beskrivelser og opplevelser blir størst mulig.

”Man må søke å forstå det som skal tolkes som en del av den helhet det inngår i.” (Wormnæs, 1993, s. 139). Med et kvalitativt intervjumateriale innebærer dette at tolkningsprosessen foregår som en stadig veksling mellom å forstå de ulike uttalelsene til informantene innenfor den helheten de skal inngå i, samtidig som man søker å tilpasse helheten til betydningen av de enkelte uttalelsene. Det er denne prosessen som betegnes som den hermeneutiske sirkel (Dalen, 2004).

”Man må reflektere inn i fortolkningen at fortolkningsprosessen i prinsippet er åpen og uendelig.” (Wormnæs, 1993, s. 141). Dette viser til at i prinsippet kan det meningsbærende resultatet når som helst utfordres av andre forståelsesmåter. Dalen (2004) legger på samme måte vekt på at det i en hermeneutisk tolkningsprosess verken finnes et eksakt utgangspunkt eller sluttunkt. Det er denne prinsipielle

uavsluttetheten som ligger i begrepet den hermeneutiske spiral, og som Wormnæs (1993) mener bør reflekteres inn i et hvert tolkningsresultat.

3.4 Innsamling av data

Som tidligere nevnt, så legger Kvale (2009) vekt på at det kvalitative forskningsintervjuet har som mål å innhente beskrivelser med tanke på fortolkning av fenomener i informantens livsverden. Det betyr at datainnsamlingen foregår i dialog med informanten. Ut i fra en postmoderne og konstruktivistisk tilnærming til kunnskapsbegrepet, innebærer dette at den kunnskapen informantene formidler via sine beskrivelser, skapes i interaksjon med forskeren i intervjusituasjonen (Kvale, 2009).

Et halvstrukturert forskningsintervju er likevel en planlagt samtale preget av et asymmetrisk maktforhold (Kvale, 2009; Thagaard, 2002). For forskeren er samtalen et middel for innhenting av data, og det er forskeren som i stor grad styrer situasjonen og hvilke temaer samtalen skal dreie seg om (Kvale, 2009; Thagaard, 2002). Samtidig er forskeren avhengig av at informantene er villige til å dele sine erfaringer og synspunkter på det fenomenet forskeren er interessert i å få belyst (Thagaard, 2002). Det er derfor viktig at forskeren har et bevisst forhold til en rekke metodiske og kontekstuelle faktorer som kan bidra til et rikt og utfyllende datamateriale å bygge videre på (Kvale, 2009).

3.4.1 Utvalg av informanter

Innenfor kvalitativ intervjuforskning er det ofte vanlig å velge et skjønnsmessig utvalg basert på en del kriterier som skal sikre at utvalget kan bidra med informasjon som er formålstjenlig for oppgavens problemstilling (Befring, 2007).

Ettersom oppgavens formål er å få innsikt i hvordan IOP kan bidra til en praksisnær kompetanseutvikling på atferdsvansker, ble det ene kriteriet for utvalg av informanter at de var ansatt på en spesialskole for denne type vansker. Jeg vurderte det slik at de hadde en erfaring som kunne være formålstjenlig for oppgavens problemstilling. Det

andre kriteriet var at informantene hadde en viss erfaring med å utarbeide og evaluere individuelle opplæringsplaner.

Når det gjelder utvalgets størrelse er det knyttet til hvor mange informanter som er tilstrekkelig for å få belyst forskningsprosjektets problemstilling på en tilfredsstillende måte (Kvale, 2009; Thagaard, 2002). Likevel er det også nødvendig å vurdere utvalgets størrelse i forhold til hvor ressurskrevende det er å gjennomføre og bearbeide intervjuene og hvilke ressurser man har til rådighet (Dalen, 2004; Kvale, 2009, Thagaard, 2002). Thagaard (2002) påpeker videre at utvalgets størrelse også avhenger av hvor mange kategorier utvalget representerer. Hvis de kun representerer en kategori, så kan det være tilstrekkelig med et relativt lite utvalg.

I forhold til denne oppgavens tema, tidsramme og omfang, vurderte jeg det som mulig å gjennomføre en forholdsvis grundig forskningsprosess med seks informanter. De representerer også bare en kategori informanter: Spesialskolelærere med erfaring som kan belyse hvordan arbeidet med sosiale IOP'er kan bidra til praksisnær kompetanseutvikling på atferdsvansker. Det tilsier at utvalget også representerer en relativt homogen informantgruppe.

3.4.2 Kontakt med skolen og informasjon til informantene

Allerede i planleggingsfasen av prosjektet tok jeg uformell kontakt med spesialskolens ledelse for å høre hvordan de stilte seg til muligheten for å gjennomføre en intervjuundersøkelse om de sosiale IOP på deres skole. Responsen var umiddelbart positiv, også fordi arbeidet med IOP viste seg å være et generelt satsingsområde i skolens strategiplan. Jeg fikk et møte med assisterende rektor som ga meg svært nyttig informasjon om de sosiale IOP'ene for mitt videre planleggingsarbeid.

Da jeg hadde utarbeidet min egen prosjektplan og formulert oppgavens problemstilling, fulgte jeg de forskningsetiske retningslinjene for videre kontakt med skolen (Forskningsetiske komiteer, 2006). Etter å ha fått tillatelse til å gjennomføre prosjektet fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), sendte jeg en skriftlig

forespørsel til rektor om tillatelse til å gjennomføre prosjektet på skolen (vedlegg 2). Forespørselen inneholdt også en beskrivelse av oppgavens hovedtema, samt en redegjørelse for hvordan skolens og enkeltpersoners anonymitet ville bli sikret.

Retningslinjene fra NSD tilsier videre at det er rektor som skal ta førstegangskontakt med aktuelle informanter til undersøkelsen. Jeg ba derfor rektor om å ta kontakt med seks lærere som fylte kriteriene beskrevet over, og gi dem et informasjonsskriv med forespørsel om å delta (vedlegg 3). Informasjonsskrivet inneholdt en beskrivelse av oppgavens hovedtema, en kort orientering av hva spørsmålene kom til å handle om og praktiske opplysninger om hvordan intervjuene kom til å bli gjennomført. Jeg redegjorde også for hvordan lærernes anonymitet kom til å bli sikret og deres rett til å trekke seg fra prosjektet når som helst under prosessen. Informasjonsskrivet hadde en vedlagt samtykkeerklæring som lærerne skulle levere til rektor, hvis de sa seg villige til å delta (vedlegg 4).

Da jeg hadde mottatt seks samtykkeerklæringer fra rektor, tok jeg selv kontakt med lærerne pr. telefon for å avtale tid og sted for intervju.

3.4.3 Intervjuguide og prøveintervju

Både Kvale (2009) og Thagaard (2002) bruker dramaturgiske begreper i sine beskrivelser av hvordan forskeren bør planlegge, gjennomføre og avslutte kvalitative intervjusamtaler. En gjennomtenkt dramaturgi begynner allerede i utformingen av en intervjuguide, som fordrer at man tenker gjennom hvordan samtalene skal forløpe. Dette er særlig påkrevd ved valg av en semistrukturert intervjuform, som innebærer at forskeren har valgt ut en del sentrale temaer som i forkant av intervjusamtalene (Dalen, 2004).

Jeg valgte å utarbeide en forholdsvis fast intervjuguide strukturert etter problemstillingens inndeling i tre delproblemstillinger (vedlegg 1). Formålet med de tre delproblemstillingene er, som tidligere beskrevet, å få innsikt i erfaringer med sosial IOP ved overføring fra den ordinære skolen, under opphold på spesialskolen og ved tilbakeføring til den ordinære skolen. I den forbindelse utarbeidet jeg en

intervjuguide ut i fra en ”tre med grener” modell, der stammen representerer undersøkelsens hovedtema, og grenene aktuelle deltemaer (Rubin & Rubin, 1995, ref. i Thagaard, 2002, s.94). Denne modellen er velegnet når forskeren er klar over hvilke undertemaer som ønskes belyst under intervjuet. Modellen legger opp til en balansegang mellom å gå i dybden av enkelte temaer gjennom oppfølgingsspørsmål, samt å få dekket alle de sentrale temaene i undersøkelsen (Thagaard, 2002).

Intervjuguiden hadde en veldig strukturerende virkning på intervjusituasjonen. Jeg forklarte informantene hvordan intervjuet kom til å følge oppgavens prosessstanke i forkant av intervjuet. Det gjorde det enkelt å avslutte samtalen rundt et deltema når jeg syns det var godt dekket, eller jeg vurderte det som tidsmessig nødvendig for å få dekket de andre deltemaene like godt. Jeg vurderte det som viktig å få gått igjennom de sentrale deltemaene knyttet til oppgavens prosessstanke.

Kvale (2009) fremhever at intervju spørsmål både har en tematisk og en dynamisk side. Den tematiske siden er relatert til forskningsprosjektets problemstilling og hvor godt egnet spørsmålene er til å belyse denne. Hvordan det er best å utforme spørsmålene vil derfor være avhengig av formålet med problemstillingen (Kvale, 2009). Ettersom formålet med denne oppgavens problemstilling er å få innsikt i spesialskolelærernes erfaringer med sosial IOP, var formålet med intervjuundersøkelsen blant annet å utforske spesialskolelærernes erfaringer. Jeg la derfor stor vekt på å utarbeide åpne spørsmål rettet mot inntrykk, betydning eller nytte av ulike aspekter rundt arbeidet med sosial IOP.

Den dynamiske siden er relatert til hvordan spørsmålene bidrar til en naturlig flyt i samtalen og til å skape en god interaksjon mellom forsker og informant (Kvale, 2009). Rekkefølgen på spørsmålene er viktig, og det vil ha betydning at spørsmålene er klare, entydige og fri for akademisk sjargong (Kvale, 2009). Forskeren må og tenke i gjennom i hvilken grad intervju spørsmålene tar opp problemområder som kan oppleves personlig og/eller problematisk av informanten (Dalen, 2004; Kvale, 2009; Thagaard, 2002). I utgangspunktet er ikke denne oppgavens problemstilling rettet mot spesielt personlige eller følelsesladede emner. Jeg opplevde likevel at spørsmål knyttet til profesjonsutøvelse og kompetanse kan aktualisere frustrasjoner og

uenigheter som informantene syns er vanskelige, og som krever at man er våken og sensitiv for hvordan man velger å møte dette i intervjusituasjonen.

Dalen (2004) påpeker videre at det er nødvendig å foreta et eller flere prøveintervjuer for å kunne stille så forberedt som mulig til den reelle intervjusituasjonen. For å teste ut intervjuguiden, lydopptakerutstyr og min egen rolle som intervjuer, gjennomførte jeg et prøveintervju med en tidligere lærerkollega fra den ordinære skolen.

Prøveintervjuet var svært nyttig for å bli sikker på det tekniske utstyret, beregne tiden og vurdere intervjuguidens struktur og spørsmålenes virkning. Prøveinformanten ga meg også nyttige råd, blant annet at jeg burde ha en IOP mal liggende tilgjengelig, slik at det ble lettere for informantene å vise hvordan den ble benyttet i arbeidet.

3.4.4 Gjennomføring av intervjuene

Samtlige intervjuer tok ca. en time og ble gjennomført på dagtid, enten på mitt kontor eller på et egnet rom på spesialskolen. Med unntak av ett intervju, der informanten hadde en annen avtale, forløp intervjuene uforstyrret og uten preg av tidsnød. Selv om informantene hadde fått et informasjonsskriv som forklarte undersøkelsens formål, hvordan den ville bli gjennomført med lydopptaker, spørsmål om anonymitet og deres rett til å trekke seg når som helst, valgte jeg å repetere dette før jeg startet selve intervjuet.

Både Dalen (2004) og Kvale (2009) vektlegger betydningen av å lytte i intervjusituasjonen. Kvale fremhever også at en hermeneutisk tilnærming tilsier en form for aktiv, tolkende lytting som forsøker å fange ulike mulige betydninger av det som faktisk blir sagt. En slik tolkende lytting vil være avgjørende for hvordan eventuelle oppfølgingsspørsmål blir, og tydeliggjør også forskerens delaktighet i hvordan de ulike samtaletemaene blir belyst i intervjuet (Kvale, 2009).

Jeg opplevde det å gjennomføre intervjuene som relativt krevende, med mange faktorer å ta hensyn til på en gang, samtidig som jeg satt igjen med en udelt positiv opplevelse. Samtlige informanter var aktive og engasjerte og jeg fikk et fyldig materiale å jobbe videre med. Jeg la vekt på å stille en del tolkende spørsmål

underveis for å sjekke ut om min forståelse stemte med informantenes, og jeg benyttet meg også av en del oppsummeringer etter hver hoveddel med samme hensikt. Kvale legger vekt på at slike spørsmål kan bidra til å gjøre det senere analysearbeidet lettere. Det kan også bidra til å styrke gyldigheten i tolkningsresultatene (Kvale, 2009).

3.5 Analyse av data

Utgangspunktet for intervjuundersøkelsen og intervjuguidens struktur er oppgavens problemstilling. Analysen av intervjuene må derfor ses i sammenheng med problemstillingen og dens teoretiske utgangspunkt. Derfor ønsker jeg å gi en kort oppsummering for å ”trekke forbindelseslinjene mellom teoretisk utgangspunkt, problemstilling, opplegg for datainnsamling og analyse og tolkning.” (Thagaard, 2002, s. 15).

Problemstillingen er formet med tanke på å få innsikt i spørsmål rundt kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring for elever med atferdsvansker. Tematisk er problemstillingen rettet mot hvilke erfaringer lærere på en spesialskole har med sosial IOP som kompetanseutviklende verktøy, både internt og eksternt. Problemstillingen er derfor strukturert i tre delproblemstillinger som forfølger en prosessstanke mellom spesialskolen og den ordinære skolen. Metoden som er valgt for å få innsikt i lærernes erfaringer, er kvalitativt forskningsintervju. Teoretisk er problemstillingen sett i forhold til Dale (1999, 2005) sin forståelsesmodell av hvordan praksisnær kompetanseutvikling kan relateres til tre kompetansenivåer i det pedagogiske arbeidet. I tillegg blir problemstillingen drøftet i relasjon til Kunnskapsløftets intensjoner om en kvalitets – og kompetanseutvikling i skolen.

3.5.1 En abduktiv tilnærming

Thagaard (2002) legger vekt på at forbindelseslinjene nevnt over, mellom de ulike leddene i den kvalitative forskningsprosessen ikke er lineære, men sykliske. Denne ”runddansen mellom teori, metode og data” (Wadel, 1991, ref. i Thagaard, 2002, s.

28) innebærer at det er vanskelig å skille mellom analyse og tolkning i arbeidet med å få oversikt over dataene (Thagaard, 2002).

Oppgavens fenomenologiske perspektiv og hermeneutiske tilnærming innebærer en erkjennelse av at det teoretiske utgangspunktet jeg har valgt å se problemstillingen i lys av, legger føringer på hvordan materialet analyseres og tolkes (Wormnæs, 1993). Valget av en semistrukturert intervjuform åpner for at tendenser i intervjumaterialet belyser oppgavens tema og problemstilling på måter som ikke er forutsett, og som kan endre oppfatningen av hvordan det teoretiske utgangspunktet brukes og forstås i analysen (Kvale 2009; Thagaard, 2002).

Et slikt dialektisk forhold mellom teori og data, eller samspill mellom en induktiv og deduktiv tilnærming, kalles abduksjon (Alvesson & Sköldberg, 2008; Thagaard, 2002). Svært forenklet kan man si at en induktiv tilnærming innebærer at datamaterialet gir grunnlag for å generere teori. En deduktiv tilnærming innebærer at en valgt teori forklarer hvordan datamaterialet skal forstås. Alvesson & Sköldberg (2008) legger vekt på at en abduktiv tilnærming ikke bare betyr en ren veksling mellom deduksjon og induksjon. Abduksjon innebærer at teorien ikke nødvendigvis er en forklaring på datamaterialet, men bidrar med mønstre og begreper til å forstå og belyse datamaterialet. Datamaterialet vil da tillempes og bearbeides i lys av disse begrepene i tolkningsarbeidet. Samtidig vil datamaterialets egenart bidra med empirisk kunnskap som kan belyse og gi nye perspektiver og meningsinnhold til mønstrene og begrepene i teorien (Alvesson & Sköldberg, 2008). Denne oppgavens abduktive tilnærming kan på den ene siden knyttes til at oppgavens teoretiske utgangspunkt fungerer som en forståelsesmodell, med begreper og forståelsesrammer som knytter tolkningen av lærernes erfaringer til praksisnær kompetanseutvikling. På den andre siden kan den abduktive tilnærmingen knyttes til at lærernes erfaringer gir et meningsinnhold til forståelsesmodellen som bidrar til at den også tillempes og justeres etter den betydningen som tolkningen av intervjuuttalelsene genererer.

3.5.2 Analyse som organisering og bearbeiding av data

Organisering av data begynner allerede ved utformingen av forskningsprosjektets problemstilling (Kvale, 2009). I denne oppgaven gjenspeiles dette gjennom at intervjuguiden ble utarbeidet etter problemstillingens tematiske og tredelte struktur. Intervjuspørsmålene ble også utarbeidet med tanke på senere bearbeiding i forhold til problemstillingens teoretiske utgangspunkt. Arbeidet med intervjuguiden og intervjuspørsmålene bidro dermed til en organisering av data allerede før lydopptakeren var slått på (Kvale, 2009).

Arbeidet med å overføre det muntlige materialet til tekst via transkripsjon, beskrives av Thagaard (2002) som den delen av forskningsprosessen der forskeren forlater informanten til fordel for et tekstmateriale. En slik distansering er viktig for en videre strukturering og bearbeiding av data. Kvale (2009) advarer likevel mot at man helt mister kontakten med intervjusituasjonen og påpeker at transkripsjonen, som et topografisk kart, kun er en abstraksjon av den opprinnelige samtalen. Dalen (2004) anbefaler også at forskeren selv utfører transkripsjonen for å bevare en nødvendig nærhet til datamaterialet.

Med kun seks intervjuer var det overkommelig at jeg selv foretok transkriberingen. Jeg valgte å transkribere ordrett for å kunne bevare en nærhet til de opprinnelige samtalene. Med et ordrett materiale, ble det til en viss grad mulig å gjenskape noe av stemningen fra de ulike intervjuene i den videre analyseprosessen, noe jeg fant fruktbart da jeg senere tolket betydningen av uttalelsene på ulike nivåer.

3.5.3 Analyse som meningstolkning på ulike nivåer

Når datamaterialet endelig foreligger som råtekst, starter en omfattende kodingsprosess som innebærer at tekstmaterialet gjennomarbeides på ulike tolkningsnivåer fram til den endelige drøftingen i forhold til teoretisk forståelse (Dalen, 2004; Kvale, 2009).

Dalen kaller den fremgangsmåten som tar utgangspunkt i intervjuguiden og de temaene den forsøker å fange opp i forhold til oppgavens problemstilling for

”tematisering.” (Dalen, 2004, s. 77). Denne kodingsprossessen ble benyttet fordi den korresponderer godt med analysens abduktive tilnærming og intervjuguidens tematiserende funksjon i forhold til problemstillingen. Thagaard (2002) fremhever at en slik temasentrert tilnærming innebærer at forskeren samler og sammenligner uttalelser fra informantene og konsentrerer dem rundt sentrale temaer. I presentasjonen av resultatene i neste kapittel, blir problemstillingens tematiserende funksjon tydeliggjort som tre overordnede kategorier. Videre ble det i analysen utarbeidet to nivåer til. Et nivå med 4-5 hovedkategorier innenfor hver overordnede kategori, som gjenspeiler både intervjuguidens struktur og kategorier som informantenes uttalelser bidro til å definere. Under hver hovedkategori valgte jeg videre å strukturere de mest sentrale temaene under hver sin underkategori. Denne kategoriseringen, eller tematiseringen, ble utarbeidet i et samspill mellom de temaene som utpekte seg i informantenes uttalelser og de temaene som til en viss grad var planlagt ut i fra den teoretiske forståelsesmodellen.

Selve kodingsprossessen foregikk på den måten at jeg valgte å bruke intervjuguiden til en første råkoding av hele materialet. Det gjorde at jeg fikk et godt inntrykk av hvor tyngden i materialet lå og hvilke temaer som utpekte seg både i og utenfor intervjuguidens fastlagte struktur (Dalen, 2004). Videre ble en hermeneutisk helhet – del tilnærming gjentatt i flere omganger, som en vekselvis tolkning av hvordan uttalelsene kunne forstås ut i fra den opprinnelige intervjutekstens helhet, hvordan de kunne forstås i forhold til det samlede datamaterialets helhet, og videre hvordan de ulike uttalelsene og temaene kunne forstås i relasjon til mitt teoretiske utgangspunkt og forståelsesramme.

Kvale (2009) skisserer tre tolkningsnivåer i dette arbeidet. Det første nivået kaller han *selvforståelse*. På dette nivået er forskerens tolkningsarbeid rettet mot å forstå, og i fortettet form å formulere, hvilken mening informanten selv legger i sine uttalelser (Kvale, 2009). Uttalelsene kan være rene beskrivelser av hvordan informanten opplever konkrete forhold, eller utdypninger av hvordan informanten forstår og tolker disse opplevelsene.

Kvales (2009) neste tolkningstrinn, *kritisk forståelse basert på sunn fornuft*. Her kan mulige meninger i det som er sagt utforskes innenfor en bredere forståelsesramme enn informantens, men likevel ”innenfor konteksten av det som er en allment fornuftig tolkning.” (Kvale, 2009, s. 145).

Mitt tolkningsarbeid på disse to nivåene gjenspeiles i selve presentasjonen av materialet. Her veksler jeg mellom beskrivende og utdypende sitater fra informantene, og hvordan jeg tolker betydningen av dem. Sitatene fungerer som en slags dokumentasjon og illustrasjon på det informantene har sagt, og forbinder derfor min tolkning med deres erfarte livsverden (Dalen, 2004). Sitatene fungerer også som grunnlag for min tolkning av materialet, enten ved at de på en særlig god måte fanger det essensielle innenfor et tema, står som eksempler på typiske uttalelser eller representerer et brudd med det typiske (Dalen, 2004; Kvale 2009). Sitatene blir presentert i en skriftliggjort form for å øke lesbarheten og sikre informantenes anonymitet. Denne omarbeidingen er gjort med stor forsiktighet slik at sitatene ikke avviker fra informantenes budskap (Thagaard, 2009).

Det tredje og siste tolkningsnivået hos Kvale (2009) er *teoretisk forståelse*. Her tolkes datamaterialet innenfor en teoretisk ramme. Oppgavens abduktive tilnærming aktualiseres i særlig stor grad på dette nivået. På den ene siden har intervjuundersøkelsen blitt formet av oppgavens prosesstanke og Dales (1999; 2005) modell for de tre kompetansenivåene forbundet med profesjonell kompetanse og kompetanseutvikling. På den andre siden har intervjusamtalene hatt som formål å utforske hvilke inntrykk, betydning og nytte lærerne forbinder med de ulike aspektene rundt arbeidet med sosial IOP. Det teoretiske utgangspunktet fungerer som en analytisk og tolkningsmessig ramme, samtidig som tolkningsprosessen også innebærer å se på datamaterialet ut i fra ulike perspektiver og stille ulike spørsmål for å vurdere hvordan det teoretiske utgangspunktet kan gjenfinnes og eventuelt utvides eller nyanseres i møte med det empiriske materialet (Alvesson & Sköldberg, 2008; Dalen, 2004; Kvale, 2009; Thagaard, 2002).

3.6 Kvalitetskriterier

Ethvert forskningsprosjekt, uavhengig av vitenskapsteoretiske perspektiver og metodiske tilnærminger, må ta innover seg at det er en grunnleggende fag- og forskningsetisk norm å vurdere kvaliteten på det arbeidet som blir utført (Befring, 2007). En slik forskningsetisk vurdering er ikke bare knyttet til forskningsproduktet og det kunnskapsresultatet som fremlegges, men tilsier en forskningsetisk refleksjon gjennom alle stadier i forskningsprosessen (Befring, 2007; Kvale, 2009).

Tradisjonelt har kvalitet i vitenskapelig forskningssammenheng blitt forbundet med sammenhengen mellom begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet, slik de har blitt forstått og benyttet i kvantitativ forskning innenfor en naturvitenskapelig tenkemåte (Dalen, 2004). Innenfor denne tradisjonen knyttes validitet gjerne til spørsmålet om målemetoden/instrumentet måler det forskningsprosjektet skal måle, reliabilitet til spørsmålet om målemetoden/instrumentet er pålitelig og kan rekonstrueres og etterprøves, og generalisering til om resultatene er gyldige i lignende sammenhenger og kan brukes til å forutsi hendelser (Kvale, 2009). Problemet med å overføre disse kriteriene til et kvalitativt forskningsprosjekt, er at kvalitativ forskning ofte bygger på et konstruktivistisk kunnskapssyn og en hermeneutisk tilnærming, der kunnskap om sosiale fenomener innhentes og skapes i en unik interaksjon mellom forsker og forskningsobjekt, og bearbeides av forskeren gjennom meningsfortolkende prosesser (Dalen, 2004, Kvale, 2009).

Kvale (2009) understreker at kriteriene for valid kunnskap i kvalitativ forskning må rekonseptualiseres. Han fremhever at validitet innenfor kvalitativ intervjuforskning må vurderes innenfor en sannhets – og kunnskapsforståelse der ønsket om absolutt sann og sikker kunnskap, i betydningen at den korresponderer med en objektiv verden, er byttet ut med et ønske om forsvarlige kunnskapsutsagn som bygger på konsistens, indre logikk og pragmatisk anvendelse (Kvale, 2009). Validitetsbegrepet viser da til at forskeren må evne å ”velge mellom konkurrerende og falsifiserbare tolkninger, og om å undersøke og gi argumenter for alternative kunnskapsutsagns relative troverdighet.” (Kvale, 2009, s. 167). Kvale knytter blant annet validitet i

kvalitativ forskning til håndverksmessig kvalitet og kommunikasjon (Kvale, 2009). Jeg velger å benytte meg av denne inndelingen i den videre drøftingen av validitetsspørsmål knyttet til dette forskningsprosjektet. Jeg har også valgt å drøfte sentrale spørsmål i tilknytning til forskerrollen under et eget punkt.

3.6.1 Validitet som håndverksmessig kvalitet

Kvale legger vekt på at validitet som håndverksmessig kvalitet er avgjørende i alle stadier i forskningsprosessen. Det innebærer at forskeren må legge vekt på å tydeliggjøre hvordan teoretisk utgangspunkt, problemstilling, metode, datainnsamling og fortolkningsarbeid har blitt utarbeidet og henger sammen på en måte som kan bidra til at tolkningsresultatet fremstår som et troverdig og forsvarlig kunnskapsforslag (Dalen, 2004; Kvale, 2009). En synliggjøring av forskningsprosessen gjør det mulig for leserne å kontrollere og vurdere både prosess og resultat i sammenheng. Forskeren må også selv utvise en kontrollerende og kritisk holdning til sine tolkninger, være eksplisitt på de perspektivene som ligger til grunn, og vurdere forhold som kan ha bidratt til skjevheter som ugyldiggjør tolkningsresultatet (Kvale, 2009). Metodekapittelet er en redegjørelse for de viktigste teoretiske perspektivene og metodiske tilnærmingene masterprosjektet er utarbeidet på grunnlag av. Jeg vil i det videre derfor kun drøfte de validitetsspørsmålene som er særlig relevante for denne oppgaven.

Kvale (2009) understreker at validitetsspørsmålet ikke bare kan knyttes til den metoden som er valgt og i hvilken grad den er egnet til å undersøke det som var meningen. Betydningen av hvordan fenomenet som undersøkes defineres gjennom valgt teori er også avgjørende (Kvale, 2009). Dette kan sammenlignes med begrepet teoretisk validitet, og viser til en vurdering av hvor egnet forskerens teoretiske begreper og modeller er til å skape en teoretisk forståelse av det fenomenet undersøkelsen omfatter (Dalen, 2004). I denne oppgaven har det teoretiske utgangspunktet formet oppgavens problemstilling, intervjuguide og intervju spørsmål. Jeg har i teorikapittelet redegjort for hvordan jeg syns Dales (1999) kompetansenivåmodell kan anvendes for å belyse hvordan arbeidet med IOP'er

aktualiserer pedagogisk profesjonalitet og de tre kompetansenivåene. Ettersom Dale også har videreført denne modellen i forbindelse med Kunnskapsløftets satsing på skolen som en lærende organisasjon (Dale et al., 2005), fant jeg den særlig velegnet til å knytte profesjonell kompetanse og IOP- arbeidet til praksisnær kompetanseutvikling.

I forskning som benytter hermeneutisk tolkning, fremhever Kvale (2009) at de spørsmålene forskeren stiller til teksten er avgjørende. Gyldigheten av de spørsmålene som stilles vil avhenge av hva undersøkelsen tar sikte på å få kunnskap om. I tolkningen av datamaterialet har jeg gjennomgående benyttet meg av det Kvale (2009) kaller for en veridikal lesning. Det betyr at jeg har stilt spørsmål til intervju tekstene som har vært sentrert rundt innholdet i informantenes opplevelser. Dette har sammenheng med forskningsprosjektets formål som var å få innsikt i erfaringer som kunne belyse forhold mellom individuelle opplæringsplaner og praksisnær kompetanseutvikling. Hvorvidt de spørsmålene som er stilt til teksten er gyldige og tolkningene logiske, avhenger av hvordan leseren vurderer hvordan tolkningsresultatet henger sammen med det teoretiske utgangspunktet og det inntrykket leseren får av tolkningsprosessen og datamaterialet.

3.6.2 Validitet som kommunikasjon

I tråd med det som tidligere er beskrevet som tolkningsresultatets prinsipielle uavsluttethet i en hermeneutisk prosess (Wormnæs, 1993), påpeker Kvale at validering innenfor kvalitativ forskning er en argumentativ disiplin (Kvale, 2009). Det er mulig å argumentere for eller i mot et tolkningsresultat. I den forbindelse er det blant annet et sentralt spørsmål hvem som er ”en legitim partner” i en argumentasjon rundt validiteten av det tolkningsresultatet som presenteres.

I denne sammenhengen viser Kvale (2009) til de tre tolkningsnivåene som jeg har brukt i tolkningsarbeidet. Som tidligere beskrevet så innebar denne tolkningsprosessen at jeg vekslet mellom informantenes beskrivelser av sine erfaringer (*selvforståelse*), en mer allmenn tolkning av disse erfaringene (*kritisk forståelse*) og min tolkning av uttalelsenes betydning innenfor oppgavens teoretiske

ramme (*teoretisk forståelse*). Kvale (2009) understreker at disse nivåene korresponderer med tre ulike valideringsfellesskap; informanten, det allmenne publikum og forskningsmiljøet. Jeg la vekt på å stille flere oppfølgingsspørsmål til informantene for å sjekke ut min forståelse av deres uttalelser samsvarte med min, likevel så innebærer tolkningsarbeidet at jeg kan ha fjernet meg fra informantenes selvforståelse (Kvale, 2009). Ettersom denne oppgaven er et forskningsprosjekt i forbindelse med en mastergrad, innebærer det at jeg har forholdt meg til kvalitetskriterier forbundet med vitenskapelige standarder som ikke nødvendigvis er kjent for informanten eller det allmenne publikum. Det vil også si at det er forskningsmiljøet som best kan vurdere om disse kriteriene er fulgt. Videre legger Kvale (2009) vekt på at en vurdering av hvor valid og relevant den teoretiske tolkningsrammen er, forutsetter en teoretisk kompetanse som fagmiljøet besitter.

3.6.3 Forskerrollen

Innenfor kvalitativ intervjuforskning er en bevisst synliggjøring av forskerens rolle og betydning i forskningsprosessen avgjørende for hvordan forskningsresultatets gyldighet, eller validitet, kan vurderes (Dalen, 2004; Kvale, 2009; Thagaard, 2002).

Dalen(2004) og Thagaard (2002) understreker betydningen av at forskeren redegjør for sin tilknytning til det feltet undersøkelsen tar utgangspunkt i og den relasjonen forskeren har til informantene. En slik redegjørelse kan gir leseren mulighet til kritisk å vurdere om og hvordan slike forhold kan ha virket inn på forskningsprosessen og de tolkningsresultatene som presenteres (Dalen, 2004; Thagaard, 2002).

Jeg har formelt vært ansatt i ett år på den spesialskolen undersøkelsen tar utgangspunkt i, men jeg har aldri jobbet på skolen selv. Min stilling er tilknyttet en barneverninstitusjon. På den ene siden kan dette ha medført at jeg fikk en umiddelbar tilgang til spesialskolen og lettere kunne skape en god interaksjon i intervjusituasjonen. Det kan ha innvirket positivt til at jeg satt igjen med et så fyldig datamateriale. På den andre siden kan ansettelsesforholdet ha påvirket min evne til å stille spørsmål ut i fra et forskningsmessig distansert og kritisk perspektiv, noe som

også kan ha forplantet seg til tolkningsprosessen (Kvale, 2009). Dette var forhold jeg forsøkte å holde en høy bevissthet rundt gjennom hele forskningsprosessen.

Et sentralt validitetsspørsmål i forbindelse med forskerrollen i kvalitativ intervjuforskning, er at datamaterialet skapes i samspillet mellom forsker og informant. Dalen (2004) legger vekt på at en tydeliggjøring av forskerrollen kan bidra til å hindre kritikk om subjektivitet i tolkningen. Kvale (2009) fremhever at forskeren neppe kan unngå subjektivitet, men skiller mellom partisk subjektivitet, som tilsier et dårlig og ukritisk forskningsarbeid som kun er ute etter å bekrefte egne antakelser, og perspektivisk subjektivitet, som betyr at forskeren forklarer hvilke spørsmål som er stilt i tolkningsarbeidet og hvilke perspektiver som er gjort gjeldende. Jeg har lagt stor vekt på å klargjøre den perspektiviske subjektiviteten som preger dette forskningprosjektet.

3.6.4 Etske retningslinjer

Selv om hele forskningsprosessen er forbundet med etiske refleksjoner knyttet til vitenskapelige standarder for produksjon av valid kunnskap, innebærer forskning som involverer personer også en rekke konkrete etiske retningslinjer som sikrer deres vern og ivaretagelse i forskningssammenhengen.

I tråd med Personopplysningsloven (Personopplysningsloven § 31, 2001) har dette forskningsprosjektet meldeplikt fordi det behandler personopplysninger med elektroniske hjelpemidler. Før undersøkelsen ble igangsatt, ble det derfor sendt inn et meldeskjema til Norsk samfunnsfaglig datatjeneste (NSD) som godkjente at prosjektet kunne gjennomføres etter de beskrivelsene jeg ga av forskningsopplegget i meldingen.

Beskrivelsene i meldingen til NSD tok i stor grad utgangspunkt i de forskningsetiske retningslinjene som er utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, jus og humaniora (NESH) (Forskningsetiske komiteer, 2006). Spesielt viktige områder for dette forskningsprosjektet har vært forskningsetiske krav til informert samtykke og konfidensialitet. Disse retningslinjene har blitt fulgt slik jeg

tidligere har beskrevet hvordan jeg tok kontakt med skolen og informerte både skolens rektor og informantene om prosjektets formål, hvordan skolens og informantenes anonymitet ville bli sikret, informantenes rett til å trekke seg og hvordan dataene ville bli behandlet i etterkant av intervjuene (se pkt. 3.4.2 og vedlegg 2, 3 og 4).

Et etisk dilemma i tilknytning til kvalitative studier som kan være aktualisert i denne oppgavens forskningsprosjekt er forbundet med i hvor stor grad samtykket kan og skal baseres på fullstendig informasjon om forskningsprosjektet (Dalen, 2004; Kvale, 2009; Thagaard, 2002). Spørsmålet gjelder spesielt om informantens samtykke også skal gjelde tolkningen av dataene (Kvale, 2009; Thagaard, 2002). Dette har sammenheng med at validering av tolkninger kan knyttes til ulike tolkningsfellesskap (Kvale, 2009). I kvalitativ forskning kan man risikere at den endelige teoretiske tolkningen ikke stemmer overens med informantenes selvforståelse (Kvale, 2009; Thagaard, 2002). Thagaard (2002) understreker at en temasentrert tilnærming til datamaterialet, slik min tolkning legger opp til, kan føre til at informantene opplever at deres uttalelser brukes i en sammenheng de kanskje ikke er enige i eller syns er riktig. Forskeren må her balansere mellom vitenskapelig forskningsuavhengighet og en reflektert holdning til hvordan forskningsprosessen kan føre til avvik mellom det endelige tolkningsresultatet og informantenes selvforståelse.

4. Presentasjon og drøfting av resultater

Dette kapittelet presenterer resultatene fra intervjuundersøkelsen og drøfter disse i lys av det teoretiske rammeverket som ble presentert i teorikapittelet. Presentasjonen av resultatene er strukturert i tre hovedkategorier som følger overgangene mellom den ordinære skolen og spesialskolen. De tre hovedkategoriene vil først bli drøftet enkeltvis i forhold til Dales kompetansenivåmodell og oppgavens prosessstanke. Avslutningsvis vil resultatenes helhet bli drøftet i relasjon til Kunnskapsløftet intensjoner om en kvalitets- og kompetanseutvikling av tilpasset opplæring for elever med atferdsvansker.

4.1 Erfaringer med sosial IOP ved overføring

Oppgavens første delproblemstilling tar sikte på å få innsikt i spesialskolelærernes¹ erfaringer med den ordinære skolens bruk av IOP i forbindelse med elevenes atferdsvansker. I den følgende presentasjonen bruker jeg begrepet sosial IOP. Det er et begrep spesialskolen bruker om den delen av en vanlig IOP som er rettet mot elevenes sosiale kompetanse og utvikling. Min bruk av begrepet viser på samme måten til om skolens vanlige IOP inneholder en sosial del.

4.1.1 Omfang av sosial IOP og de andre rapportenes betydning

Når elevene begynner på spesialskolen har de som regel med seg en elevmappe fra den skolen de kommer fra. Denne mappen kan inneholde en rekke dokumenter og rapporter knyttet til elevens skolehistorie. Det er forventet at den inneholder den sakkyndige vurderingen fra PPT, ettersom elevens IOP skal samsvare med de vanskene den belyser. Ellers synes det å variere hvilke andre rapporter som følger elevene.

¹ Jeg vil heretter kun referere til spesialskolelærerne som lærerne. Der hvor det er behov for det, vil jeg presiserer at jeg viser til en lærer fra den ordinære skolen.

Sosial IOP

De fleste lærerne gir uttrykk for at elevene ofte har med seg en faglig IOP fra den ordinære skolen, men at de sjelden har med seg en sosial IOP. En litt moderat, men illustrerende uttalelse er:

Det er vanligere i de skriftlige fagene norsk, matte og engelsk. (...) Å ha en sosial IOP når de kommer hit til oss, det er mindre vanlig.

Lærernes erfaringer kan tolkes som at IOP brukes i forbindelse med planlegging og tilrettelegging av elevenes faglige utvikling, mens den i svært liten grad brukes som et pedagogisk verktøy i forbindelse med elevenes atferdsvansker. Det kan også tyde på at elever med denne typen vansker fremdeles i stor grad kun mottar spesialundervisning i fag, uten særlig tilrettelegging i forhold til atferdsvanskene.

Det virker også som lærerne i liten grad forventer en sosial IOP, for mange skifter umiddelbart fokus til at denne formen for informasjon er å finne i de pedagogiske rapportene. Noen lærere mener da den pedagogiske rapporten som skolen har utarbeidet ved tilmelding til PPT, noen mener den sakkyndige vurderingen fra PPT, mens andre viser til begge deler.

Skolens pedagogiske rapport

Ettersom omfanget av sosial IOP er lite, er det her interessant om de pedagogiske rapportene fra skolen fanger noe av IOP'enes funksjon ved å beskrive hvilke tiltak og tilnærminger skolen har brukt i forhold til elevenes atferdsvansker. På oppfølgingsspørsmål om dette, gir flere av lærerne uttrykk for at de i liten grad gjør det. En lærer beskriver erfaringene sine slik:

Nei, det er mer sånne beskrivelser om hvordan ståå er på en måte, ofte elendighetsbeskrivelser,. (...) selv om det på en måte er formulert som noe annet, men det er jo det det egentlig er.

To av lærerne nyanserer dette inntrykket og har erfaring med at skolenes rapporter kan inneholde en del om hvordan de har tilrettelagt. Hovedinntrykket er likevel at de pedagogiske rapportene ikke i nevneverdig grad gjenspeiler en systematisk pedagogisk tilnærming til atferdsvanskene eller beskriver hvilke tiltak som er prøvd.

Lærernes erfaringer tyder også på at rapportene gjenspeiler et individorientert fokus, der elevenes problemer er det sentrale.

Sakkyndig vurdering fra PPT

Når det gjelder de sakkyndige vurderingenes rådgivende funksjon, gir lærerne uttrykk for at rapportene i liten grad kommer med forslag til tiltak i forhold til elevens atferdsvansker, men fokuserer på det faglige. En lærer beskriver det slik:

Der står det hva eleven skal jobbe med spesielt, men det er fag stort sett. I blant så står det også sosialt der, men det er ikke så...(…) Det står ikke så mye fra PPT hvordan de anbefaler at det skal jobbes med eleven sosialt. Det hender.

Lærernes erfaringer med de sakkyndige rapportene fra PPT gir inntrykk av at de heller ikke beskriver pedagogiske tilnærminger eller tiltak som har vært utprøvd i den ordinære skolen. Flere av lærerne fremhever at de sakkyndige vurderingene er viktige fordi de belyser elevenes atferdsvansker. To av lærerne gir imidlertid uttrykk for at de syns at også disse vurderingene ofte er problembeskrivelser av eleven. En lærer påpeker også at rapportene ofte er gamle.

4.1.2 Inntrykk av sosial IOP

I de tilfellene hvor elevene har med seg sosiale IOP'er, opplever de fleste lærerne disse som generelle, til dels mangelfulle og at kvaliteten er veldig avhengig av den kontaktlæreren eleven har hatt.

Mål

Flere av lærerne gir uttrykk for at målene ofte er for vage og generelle. En av lærerne karakteriserer målene og noen av problemene med dem slik:

Det har vært veldig generelt: Ikke bråke, høre på hva læreren sier. (...) For det første så er det vanskelig å måle, for det andre så er det vanskelig for eleven å komme i mål.

Dette kan tyde på at målene som settes ofte er knyttet til å regulere og grensesette elevens atferd ut i fra skolesystemets behov, og at de i liten grad er rettet mot sosial opplæring av eleven.

Når det gjelder problemet med at målene ikke er konkrete og målbare, skal det her foregripes at dette er et problem lærerne på spesialskolen også opplever i sitt eget arbeid med sosial IOP. En utfordring her synes å være at sosiale mål ofte er av en annen karakter enn de faglige og kan ha et langsiktig endringsperspektiv som det kan være vanskelig å dele opp i kortsiktige, konkrete enheter.

Innhold

Flere av lærerne gir uttrykk for at målene i den sosiale IOP i liten grad blir fulgt opp av en innholdsbeskrivelse av hva opplæringen skal legge vekt på for at eleven skal nå de sosiale målene. En illustrerende uttalelse er:

Nei, sånn systematikk har vel i hvert fall ikke de gjenspeilet i noen særlig grad, syns jeg.

En av lærerne forteller at det på innhold kan stå litt om at eleven har behov for klare rammer og forutsigbarhet. To av lærerne fremhever at ulike belønningssystemer av og til blir nevnt, men da virker det på uttalelsene deres som om slike metoder er valgt for å nå faglige mål. En av dem uttaler seg slik:

To har gjort det, tror jeg, den ene var sånn spesifikk på å jobbe seg fram til goder ved å løse oppgaver.(...) Så det som står da, det er stort sett sånn type betinging, belønningssystemer som har blitt brukt.”

Det at innholdsdelen framstår som så mangelfull, kan tyde på at den ordinære skolen synes å mangle en helhetlig pedagogisk tilnærming til elever med atferdsvansker. Hovedinntrykket er at hvis atferdsvanskene er behandlet i en sosial IOP, så er de ofte knyttet opp til hvilken atferd eleven må slutte eller begynne med, mens skolens pedagogiske bidrag til hvordan eleven kan nå målet i liten grad er behandlet.

Organisering

De fleste lærerne har erfaring med at det pleier å stå litt om organisering. En lærer beskriver det som pleier å stå der på denne måten:

Arbeidsmetodene har jo noen ganger vært at de har vært i små grupper, eller at de har vært med vaktmester.

En av lærerne tror også det er en utstrakt bruk av assistenter, men har ikke erfaring med at det står beskrevet i en sosial IOP. Det er vanskelig å tyde i hvilken grad denne

formen for organisering er begrunnet i en pedagogisk tilrettelegging i forhold til elevenes atferdsvansker. Den organiseringen som blir beskrevet kan imidlertid tyde på at skolene i liten grad benytter, eller har få, tilretteleggingsmuligheter utover det å ta elevene ut i små grupper eller en til en opplæring.

En personavhengig praksis

Som tidligere nevnt så fremhever to av lærerne at det kan være stor variasjon i kvaliteten på de sosiale IOP'ene, og at de tror avhengig av den kontaktlæreren eleven har hatt. En av dem forklarer dette slik:

Du har jo lærere som har masse fokus på sosiale ferdigheter og lærere som ikke bryr seg om det i det hele tatt. Og det gjenspeiler seg jo, så det kan være hva som helst man får.

Dette tyder på at enkelte lærere i den ordinære skolen bruker sosial IOP som et verktøy som gjenspeiler en aktiv sosial opplæring. Den personavhengige praksisen som lærerne beskriver i den ordinære skolen kan medføre at enkelte lærere kan oppleve stor avmakt og usikkerhet i møte med atferdsvanskelige elever, mens andre ikke opplever det slik. En av lærerne beskriver dette slik:

Det om er så skrikende behov er jo at man gjør det så forskjellig og elevene oppfører seg forskjellig fra time til time, så blir læreren irritert fordi en annen ikke har kustus, så blir det konflikter mellom de voksne (...) Ja, det blir sånn personavhengig, i stedet for å ha det pedagogiske fokuset.

Uttalelsen tyder på at manglende retningslinjer kan føre til konflikter og splittelse i personalet. Flere av lærerne legger også vekt på at de tror elever med atferdsvansker blir møtt og håndtert på svært ulike måter i den ordinære skolen. Selv om det jo må anses som positivt at enkelte lærere har ferdigheter og kunnskaper, så kan dette likevel føre til at skolesituasjonen for den enkelte elev blir forvirrende og uforutsigbar når skolen samlet sett møter dem med så ulike tilnærminger.

Den personavhengige praksisen som lærerne beskriver, kan videre bety at den ordinære skolen ikke legger opp til samarbeide og erfaringsutveksling rundt arbeidet med IOP, i hvert fall ikke sosial IOP, og tillater en stor variasjon i utformingen av dem.

Et fagorientert fokus

Flere av lærerne tror det er lite fokus og interesse for å arbeide med atferdsvansker i den ordinære skolen, og en lærer tror heller ikke det er noe status forbundet med det. Som en forklaring på dette, tenker flere av lærerne at lærere i den ordinære skolen er mer opptatt av fag, pensum og de flinke elevene, og at dette er knyttet til ønsket om å oppnå gode resultater. En illustrerende uttalelse er:

Generelt så er det vel jobbet lite med målrettet arbeid med det sosiale. (...) En lærer på ordinær skole vil jo prioritere de gode elevene sine for å få gode resultater.

Inntrykket av at det på skolenivå synes å mangle retningslinjer for hvordan man jobber med atferdsvansker, kan tyde på en overordnet holdning om at dette feltet ikke er viktig. Uttalelsen kan også tolkes dit hen at den ordinære skolekulturen i større grad fremmer et fagorientert fokus rettet mot å oppnå gode resultater, noe som kan gå på bekostning av interessen for skaffe seg, eller utvikle kompetanse i forhold til å møte elever med atferdsvansker.

Rammebetingelser

Selv om lærernes erfaringer og inntrykk av den ordinære skolens kompetanse samlet sett framstår som svært liten, så legger samtlige av lærerne også vekt på at de tror det er sterkt forbundet med den ordinære skolens rammebetingelser og mangel på ressurser. En av lærerne med erfaring fra ordinær skole tror ressursspørsmålet er helt avgjørende og formulerer seg slik:

Jeg har inntrykk av at de fleste klasser har en to, eller tre spesialskoleelever, og da går det jo ikke, de har ikke en sjanse. Det er et ressursproblem, først og fremst. Så jeg vet ikke om det er kompetansen man får så godt innblikk i.

De fleste lærerne gir også uttrykk for stor forståelse for at mangel på ressurser og få muligheter til å tilrettelegge alternativt, kan føre til at arbeidet med denne elevgruppen kan være svært utfordrende og frustrerende for den enkelte lærer.

Mange av lærerne nevner også mangel på tid i den ordinære skolen som en avgjørende faktor.

4.1.3 Nytte av sosial IOP og de andre rapportene

Det synes å være to hovedoppfatninger blant lærerne om hvilken betydning de sosiale IOP'ene og de andre rapportene har i deres kartleggingsarbeid til egen sosial IOP.

Den ene er at de sosiale IOP'ene og rapportene er nyttige å ha som et utgangspunkt, den andre er at det samtidig er begrenset hvor relevante de er for spesialskolen.

Disse to hovedoppfatningene nyanseres på ulike måter av de enkelte lærerne. To av lærerne gir uttrykk for at de ikke liker å lese for mange papirer før de har blitt kjent med eleven. Den ene av dem forklarer dette slik:

Jeg pleier å drøye det med å lese for mye papirer, jeg opplever det som en like stor risiko som hjelp.

Den andre læreren er mer opptatt av at eleven skal få lov å begynne på nytt. Begge disse lærerne oppfatter i stor grad både de sosiale IOP'ene og de andre rapportene som veldig problemfokuserende. Det betyr kanskje at de har liten erfaring med at rapportene og de sosiale IOP'ene bidrar konstruktivt, men det kan også vitne om en holdning som gjør dem utilgjengelig for viktig kunnskap om elevene.

De fleste gir derimot uttrykk for at det er nyttig å lese de sosiale IOP'ene og de ulike rapportene for å kunne danne seg et inntrykk, både av hvordan elevene er, hvilke problemer de har og hva de trenger å jobbe med. Det synes likevel som om de sosiale IOP'ene og rapportene uansett har begrenset betydning for hvordan lærerne utarbeider sin egen sosiale IOP. Dette ser ut til henge sammen med at lærerne opplever at de ofte ikke kjenner elevene igjen slik de sosiale IOP'ene, og de andre rapportene, beskriver elevene og atferdsvanskene. En illustrerende uttalelse er:

Jeg synes ofte at elevene som kommer hit forandrer seg, for jeg leser jo mapper og pedagogiske rapporter om hvordan ting har vært, og da er det veldig ofte at jeg ikke kjenner elevene igjen."

Når lærerne utdyper denne erfaringen, gir flere uttrykk for at de tror spesialskolens rammebetingelser og alternative undervisningstilbud bidrar til elevenes endring. Mange av lærerne forklarer dette med at spesialskolen tilbyr elevene nye arenaer, ofte mestringsarenaer, som kan dempe atferdsvanskene, eller endre måten vanskene

kommer til uttrykk på. Flere syns derfor at de observasjonene de får av elevene på de ulike arenaene på spesialskolen er mer nyttig i kartleggingen til egne sosiale IOP'er. En lærer uttaler seg slik:

Det blir mer hensiktsmessig å lage den sosiale IOP'en ut i fra hvordan eleven fungerer her, på de ulike arenaene.

Lærernes opplevelse av at de sosiale IOP'ene og rapportene ikke er særlig relevante fordi spesialskolens tilbud i seg selv gjør at de erfarer elevene atferdsvansker på en annen måte, betyr at spesialskolen representerer et relativt stort brudd med det ordinære undervisningstilbudet

4.1.4 Drøfting

Denne drøftingen av lærernes erfaringer med den ordinære skolens sosiale IOP'er er basert på det jeg ser som de mest sentrale tendensene i datamaterialet i forhold til Dales kompetansenivåmodell og oppgavens prosessstanke om en erfaringsutveksling mellom den ordinære skolen og spesialskolen.

IOP, atferdsvansker og kompetanseutvikling i den ordinære skolen

I forhold til de resultatene som har fremkommet i intervjuundersøkelsen, kan det se ut som om den ordinære skolen i liten grad har et indre læringstrykk i forhold til pedagogisk profesjonalitet i møte med elever med atferdsvansker, slik Dale definerer pedagogisk profesjonalitet (Dale, 2005). Den er i så fall ikke gjenspeilet i skolens bruk av sosial IOP eller i de pedagogiske rapportene. Lærernes erfaringer tyder på at sosial IOP sjelden brukes og rapportene i liten grad gjenspeiler en pedagogisk tilnærming til atferdsvansker. Mye tyder på at opplæring i sosial kompetanse eller andre pedagogiske tilnærminger til atferdsvansker er noe skolene i liten grad prioriterer og noe lærerne i stor grad definerer utenfor sitt kompetanseområde. Det kan bety at den ordinære skolen forstår sin hovedoppgave som primært rettet mot opplæring i faglig kompetanse (Høgskolen i Hedmark, 2009). Det kan også reises spørsmål om den ordinære skolen heller ikke opplever et ytre læringstrykk i form av skolepolitiske forventninger til at de skal prioritere atferdspedagogiske tilnærminger.

På gjennomføringsnivået i Dales kompetansenivåmodell (K1), kan lærernes erfaringer tyde på at den direkte kommunikasjonen med atferdsvanskelige elever i den ordinære skolen er preget av at noen lærere har mye kompetanse, mens andre har lite. Det kan forårsake avmakt, usikkerhet og splittelse i personalet. For elevene betyr dette at de blir møtt med svært ulike tilnærminger, noe som kan virke uforutsigbart og forsterke atferdsvanskene. Det ser ut til at dette henger sammen at kompetansen er liten på K2 og K3 nivåene (Dale, 1999).

På planleggings- og vurderingsnivået (K2) indikerer lærernes erfaringer med manglende innhold i den ordinære skolens sosiale IOP'er, at lærerne i den ordinære skolen har lite kunnskaper om mulige pedagogiske tilnærminger og opplæringsmetoder i forhold til atferdsvansker (Kunnskapsdepartementet, 2009). En slik manglende kunnskap tilsier at de i begrenset grad kan drøfte atferdspedagogisk lærings- og utviklingsteorier i arbeidsprosessene rundt en sosial IOP (Dale, 2005; Nordahl et al., 2005). Den personavhengige praksisen som blir beskrevet av lærerne, viser at det finnes mye kompetanse på atferdsvansker blant enkelte lærere i den ordinære skolen. Lærernes erfaringer gir likevel inntrykk av at det i liten grad legges opp til samarbeid og erfaringsutveksling rundt arbeidet med sosiale IOP'er. Det kan bety at den ordinære skolen ikke nyttiggjør seg den kompetansen enkelte lærere har på atferdsvansker, noe som er sentralt hvis det skal skje en praksisendring og kompetanseutvikling i skolen (Dale, 1999; Dale et al., 2005; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005).

På refleksjonsnivået (K3) tyder lærernes erfaringer på at den ordinære skolen arbeid med atferdsvansker ikke gjenspeiler en felles pedagogisk tilnærming. Det anses som en forutsetning for å arbeide godt med atferdsvansker i skolen (Nordahl et al., 2005). Det å kunne diskutere K1 og K2 nivåene opp i mot pedagogisk teori og hvilke oppgaver skolen har, vektlegges også som sentralt i forhold til kompetanseutvikling. Det legger grunnlag for kritisk refleksjon rundt egen praksis (Dale et al., 2005; Senge, 1990, ref. i Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). Lærernes inntrykk av at den ordinære skolen har et sterkt fagorientert fokus som prioriterer de flinke, kan tyde på at den ordinære skolen forstår det som sin hovedoppgave å oppnå best mulig

faglige resultater. Dette kan henge sammen med muligheten for ulike fortolkninger av begrepene tilpasset opplæring og inkludering slik Høgskolen i Hedmark (2009) påpeker. Kan det være at den ordinære skolen i stor grad tolker den sterke politiske satsingen på tilpasset opplæring som en aksept for å gi elever med særskilte behov spesialundervisning utenfor den ordinære opplæringen? Det kan bety at den ordinære skolen legitimerer sin praksis ut i fra en opplevd politisk forventning og målsetting om høyest mulig faglig resultatoppnåelse i det ordinære opplæringstilbudet. Dette kan stå i motsetning til den overordnede målsettingen om en inkluderende skole for alle (Hautamäki, 1993, ref. i Høgskolen i Hedmark, 2009).

Erfaringsutvekslinger mellom den ordinære skolen og spesialskolen

På den ene siden indikerer resultatene fra undersøkelsen at den ordinære skolen i svært liten grad bruker IOP som et verktøy for å tilrettelegge opplæringen i tilknytning til elevenes atferdsvansker. Det betyr at IOP'ene ikke fungerer som et dokument som bidrar til å gi lærerne på spesialskolen innsikt i hvilke atferdspedagogiske mål som er satt og hvilke tiltak som er prøvd før elevene kommer til spesialskolen. I så måte bidrar heller ikke IOP'ene til en kontinuitet i overgangen mellom den ordinære skolen og spesialskolen på det atferdspedagogiske feltet (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2009 c). Det ser heller ikke ut til at de pedagogiske rapportene og den sakkyndige vurderingen fra PPT gir en slik kunnskap, selv om det er forventet at både skolen og PPT skal vurdere hvordan opplæringen har vært forsøkt tilrettelagt (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004 c, Utdanningsdirektoratet, 2009 a). Årsaken til dette kan, som beskrevet over, skyldes at den ordinære skolen i liten grad tilpasser opplæringen for elever med atferdsvansker ut i fra en pedagogisk tilnærming. De erfaringene som overføres er i følge lærernes inntrykk, ofte individfokuserte problembeskrivelser av elever som ikke klarer å tilpasse seg, og lite informasjon om hvordan skolen har forsøkt å tilpasse seg (Nordahl et al., 2005).

På den andre siden tyder lærernes erfaringer på at spesialskolen, i kraft av helt andre rammebetingelser og det sterke fokuset på å tilrettelegge for sosial læring og utvikling, representerer et stort brudd med det ordinære undervisningstilbudet. Det

reiser spørsmål ved om de sosiale IOP'ene, de pedagogiske rapportene og de sakkyndige vurderingene kan bidra til erfaringsutveksling og sikre kontinuitet mellom de to skoleslagene? (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004 a og b). Kan det være slik at den ordinære skolen og spesialskolen representerer hvert sitt utdanningssystem, eller skolevirkelighet, der faglig opplæring dominerer i den ordinære skolen og sosial læring og utvikling dominerer i spesialskolen?

4.2 Erfaringer med sosial IOP under opphold

Oppgavens andre problemstilling tar sikte på å få innsikt i lærernes erfaringer fra arbeidet med spesialskolens sosiale IOP og i hvilken grad dette arbeidet oppleves som kompetanseutviklende i forhold til atferdsvansker.

4.2.1 Sosial IOP som pedagogisk verktøy

Som tidligere nevnt, så bruker spesialskolen den felles kommunale malen for IOP, også når det gjelder sosial kompetanse. Flere av lærerne gir uttrykk for at de opplever at retningslinjene fra skoleeier nå er at skolen *skal* bruke den, mens de før kunne utarbeide en egen sosial IOP som de la ved den faglige. Det er tydelig at spesialskolen har brukt mye tid på å klargjøre hvordan de skal utarbeide de sosiale IOP'ene etter den kommunale malen. De fleste lærerne opplever at dette har vært, og er, en utfordrende prosess.

Sosial IOP som aktivt verktøy

En utfordring lærerne spesielt fremhever, er hvordan de skal få de sosiale IOP'ene til å fungere som aktive arbeidsdokumenter som faktisk gjenspeiler elevens sosiale utvikling og hvordan den sosiale opplæringen foregår. En lærer illustrerer situasjonen slik:

Vi har på en måte blitt presset inn i den nye. (...), så da blir jo den sosiale IOP'en et eget punkt som blir sånn som den faglige. Hos oss så tenker jeg at vi trenger en hyppigere oppfølging av det sosiale enn det faglige. (...) Vi bruker veldig mye tid på det sosiale som ikke blir synliggjort der.

Samtlige lærere legger vekt på at de ser det som en forutsetning at den sosiale IOP'en fungerer som et arbeidsverktøy sammen med eleven hvis den skal ha en pedagogisk hensikt i den sosiale opplæringen. I den forbindelse er flere av lærerne oppgitt over at malen ikke er tilrettelagt slik at elevene kan klare å forholde seg til den. En illustrerende uttalelse er:

Eleven klarer jo ikke forholde seg til alt dette her (...). Hvis elevene skal begynne å lese igjennom alle de punktene, så har den jo dødd inni seg før den har lest første linjen.

Mange av lærerne har derfor tilrettelagte arbeidsdokumenter som de bruker aktivt sammen med elevene i den sosiale opplæringen. I disse alternative arbeidsdokumentene utformes og vurderes ukentlige mål i samarbeid med eleven. Noen forteller at den sosiale IOP'en fungerer retningsgivende for de ukentlige målsetningene, mens andre opplever at den sosiale IOP'en blir litt borte i det daglige arbeidet. Det helhetlige inntrykket av lærernes erfaringer er at den sosiale IOP'en i liten grad fungerer som et aktivt pedagogisk redskap i forbindelse med elevenes atferdsvansker.

Uklar kommunal mal

Flere av lærerne gir også uttrykk for at de syns den kommunale malen er uklar og at det er vanskelig å få tak i hva som egentlig skal stå under de forskjellige punktene. En karakteristisk uttalelse er:

Skal det være vurdering av opplæringsmålene eller skal det stå hvordan vi har tenkt å vurdere opplæringsmålene? Vi har brukt mer tid på å finne ut av hvordan de har tenkt vi skal bruke disse malene, enn på å fylle dem inn. (...) Hvor mye skal vi egentlig skrive, og alle gjør det helt forskjellig, og ledelsen er vel også usikker.

Mange av lærerne forteller på lignende måter at skolen bruker mye tid på å samkjøre hvordan IOP'ene skal fylles ut, spesielt den sosiale IOP'en. Flere nevner at skolen har fått noe opplæring av PPT, men at det i liten grad har vært klargjørende. Noen av lærerne fremhever at PPT har lagt vekt på at de sosiale IOP'ene må ha konkrete og målbare mål, slik at måloppnåelsen kan bli synlig og virke motiverende for eleven eleven. De fleste gir uttrykk for at dette har hatt stort fokus i arbeidet med den sosiale

IOP'en, men at det fortsatt er uklart hvordan den helhetlige planen skal utarbeides og fungere.

Formålet med IOP

Det at en IOP tjener flere formål synes å være et problem. En IOP er på den ene siden et juridisk dokument, lovpålagt for å kvalitetssikre spesialundervisning av elever. På den andre siden fremheves det at IOP'ene skal være aktive arbeidsredskaper for lærerne og skolen, til bruk for å reflektere over og fortløpende endre opplæringstilbudet opp mot elevenes utvikling. Flere av lærerne opplever at det er vanskelig å forene de forskjellige formålene. En av dem uttaler seg slik om dette:

Da må man finne ut: Hva skal dokumentet IOP være for? Skal det være et arbeidsverktøy for læreren, eller skal det være en dokumentasjon som skoleledelsen skal ha fordi de ikke stoler på at lærerne gjør jobben sin?

Uttalelsen tyder på at kravet til at skolen en gang i halvåret må evaluere IOP'ene og dokumentere hvordan opplæringen har bidratt til elevenes utvikling, gjør at IOP'ene i større grad forbindes med en ytre kvalitetssikringskontroll, enn en indre kvalitetssikringsprosess. Flere av lærerne peker på at de formelle og juridiske sidene ved arbeidet med IOP'ene fører til at de blir til byråkratiske dokumenter, i stedet for levende pedagogiske verktøy i opplæringen.

4.2.2 De ulike aktørenes betydning ved planlegging

Samtlige lærere forteller at det er elevens kontaktlærer som har hovedansvaret for å utarbeide den sosiale IOP'en. Ved siden av å lese rapporter og dokumenter fra elevens utrednings- og skolehistorie, uttrykker flere at de i denne kartleggingsfasen også legger vekt på å observere og gjøre seg kjent med eleven før de begynner å planlegge utformingen av den sosiale IOP'en.

Teamets og det øvrige personalets betydning

I planleggingen av hvordan den sosiale IOP'en skal utformes, forteller alle lærerne at dette skjer i tett samarbeid med teamet, som utgjør de to eller tre lærerne som har ansvaret for den daglige opplæringen av eleven i en av bedriftsklassene. En av lærerne utdyper teamsamarbeidets betydning på denne måten:

Vi opplever eleven forskjellig og det er også forskjellig hvordan man opplever eleven på arbeidsdag i forhold til teoridag, det er også forskjell fra fag til fag, så da får man et bredere bilde av eleven enn om man skulle vært alene.

Det betyr at også teamet får god kjennskap til hver enkelt elev i gruppen sin, og begrunnelsene for elevens sosiale mål og hvordan opplæringen er lagt opp.

Når det gjelder det øvrige personalet, så beskriver samtlige at de ikke er delaktige i dette planleggingsarbeidet, og kun blir informert om de ulike elevenes sosiale mål. De fleste gir uttrykk for at det sjelden eller aldri kommer innspill når de sosiale målene fremlegges. En av lærerne fremhever at spesialskolen er så liten at de fleste likevel har ganske god kjennskap til de fleste elevenes atferdsvansker. Det synes også å være en kultur for at man respekterer at det er teamet som kjenner eleven best og derfor ikke begynner å diskutere de sosiale målene som er utarbeidet.

Elevens betydning

De fleste lærerne tilegger elevenes delaktighet stor betydning når den sosiale IOP'en skal utarbeides. En av lærerne gir imidlertid uttrykk for at den sosiale IOP'en kun blir forelagt eleven når den er ferdig utarbeidet. Læreren uttrykker seg slik:

De skal være med når vi går i gjennom IOP, men de sier lite eller ingenting som regel.(...) Det er et papir, et skjema som de ikke har noe forhold til. Det er noe som foregår høyt over hodene på dem.

Læreren legger likevel vekt på at eleven er svært delaktig i å utforme sine sosiale mål i skolehverdagen, men at IOP'en, både faglig og sosialt, mer fungerer som et overordnet dokument. De andre lærerne synes derimot å ta elevene med på planleggingen av den sosiale IOP'en, og da særlig i forbindelse med å bestemme de realistiske opplæringsmålene. Flere gir uttrykk for at det er en forutsetning for at elevene skal ha et villet og bevisst forhold til sin egen endringsprosess. En illustrerende forklaring er:

Ja, hvis ikke så har ikke eleven noe eierforhold til det.(...) De må se at de har noe å vinne på å lære seg det: Hvis jeg klarer å si hei og god morgen til medelevene mine, så får jeg en god start selv. (...) Når elevene begynner å se den sammenhengen, så skjer det noe. Hvis man bare gir dem noen mål, så funker det ikke.

Det betyr at kontaktlærerens samtale med eleven blir svært viktig i utformingen av den sosiale IOP'en. Slik lærerne beskriver disse samtaler, så har de karakter av å være en blanding av kartleggings- og veiledningssamtaler. De er opptatt av å finne ut hva eleven selv opplever som sitt problem, samtidig synes det konsekvenspedagogiske fokuset på å bevisstgjøre elevene på sammenhengen mellom handling og konsekvens å være sentralt i utformingen av målene sammen med elevene. En av lærerne gir uttrykk for at når det gjelder antisosial atferd, så kan det være at læreren likevel fastsetter mål som eleven kanskje ikke er enig i. Læreren forklarer dette slik:

Så kan man trumfe i gjennom å si at: Du må faktisk slutte å plage den eleven.(...) Jeg syns i utgangspunktet at eleven må være enig i målet. Hvis ikke de ønsker og ser at det er nødvendig, så tror jeg ikke det skjer så veldig mye heller.

Uttalelsen illustrerer et sentralt dilemma i arbeidet med sosiale atferdsvansker som går ut over andre. Skal man utforme mål som regulerer og grensesetter uønsket atferd, eller legge vekt på mål som legger opp til en ofte tidkrevende endringsprosess og holde grensesetting atskilt fra mål? Et viktig poeng i lærernes erfaringer er at mål som ikke elevene opplever som viktige, har liten effekt. Slik lærerne beskriver det, kan målene i spesialskolens sosiale IOP'er innebære både sosial grensesetting og sosiale målsetninger.

Noen av lærerne nyanserer imidlertid bildet av hvor delaktige elevene i realiteten er. Flere forklarer dette med at de syns elevgruppen har endret seg, eller at spesialskolen mottar en mer sammensatt gruppe elever enn før. En lærer uttrykker seg slik:

Jeg syns vi ser en tendens til at de har større vanskeligheter med det nå enn før. Vi har en endring i elevgruppen (...) til å bli mer psykisk syke og da er det vanskelig å få dem til å være med i de prosessene, eller i den dialogen.

Det tyder på at spesialskolen også opplever det som en utfordring å differensiere tilnærmingen til en del typer atferdsvanskene innenfor sitt opplæringstilbud og sin pedagogiske praksis.

Foreldrenes betydning

Samtlige lærere beskriver en praksis der foreldrene ikke er delaktige før den sosiale IOP'en er ferdig utformet og de får den forelagt på en konferansetime. Her kan de komme med innspill. Flere av lærerne forteller at foreldrene ofte er veldig enige og støttende, men at de sjelden kommer med innspill. En illustrerende uttalelse er:

Det er ikke ofte de kommer og sier noe annet enn det vi sier, men at de er enige – av og til syns de kanskje ikke det er så viktig, kanskje de syns andre ting er viktigere, men jeg tror ikke det blir sagt så ofte.

Den praksisen og de erfaringene lærerne gir uttrykk for kan bety at foreldrene i liten grad får reell mulighet til å ha betydning for utformingen av den sosiale IOP'en. Det er kun en av lærerne som legger vekt på at foreldrene kan *belyse* atfredsvanskene på en måte som kan ha betydning for utformingen av den sosiale IOP'en.

Det at foreldrene kun blir forelagt den ferdige sosiale IOP'en, betyr at lærerne ikke gjennomfører kartleggingssamtaler med foreldrene for å få informasjon om deres opplevelser og erfaringer av elevenes vansker, i alle fall ikke med tanke på utformingen av den sosiale IOP'en.

Det gjennomgående fokuset for lærerne synes å være at foreldrene er viktige fordi de skal godkjenne planen før den iverksettes. Dette oppleves imidlertid som ganske problematisk av flere lærere. Det ene problemet er knyttet til at det er vanskelig og tidkrevende å endre IOP'ene underveis, ettersom foreldrene da må underskrive på nytt. Et annet og mer utfordrende problem synes å være knyttet til at foreldrene skal godkjenne planen. Flere av lærerne opplever at dette kan være vanskelig når foreldrene faktisk kommer med innspill som innebærer andre tiltak og metoder enn de spesialskolen legger opp til. En lærer beskriver det slik:

Foreldrene har ofte en strengere variant. Vi har jo en prosess der de får bruke litt tid, den tre trinns prosessen, og da kan jeg få følelsen av at de reagerer litt på den, de syns liksom at vi skal slå til med en gang og straffe...

Det synes videre å være delte meninger og ulik praksis forbundet med hvilken betydning foreldrenes innspill skal få. Flere av lærerne legger vekt på at det er viktig

å prøve å møte foreldrene på det de tenker, og at mange foreldre kommer med fornuftige innspill.

Det at foreldrene skal godkjenne IOP'en har tydeligvis vært en utbredt oppfatning på flere skoler. Den nye veiledningen for spesialundervisning fra 2009 legger vekt på at en IOP først og fremst skal være et arbeidsverktøy for læreren, og presiserer at foreldrene verken må samtykke til planen, eller underskrive den, selv om det understrekes at de bør få en kopi av den. Det betyr ikke at den nye veilederen underkjenner betydningen av foreldrenes rolle i kartleggingsarbeidet forbundet med å utforme elevenes IOP.

Internatets betydning

Tre av lærerne fremhever samarbeidet med internatet som sentralt i utformingen av elevenes sosiale IOP. Det er særlig internatet erfaringer med elevene på andre arenaer enn skolen som er fruktbare. En lærer forklarer dette slik:

De ser elevene i en annen setting. Skolesettingen er ofte ikke noen god setting. Det er jo generelt en mislykket setting for dem.

Flere av lærerne er opptatt av at internatets bo- og fritidserfaringer med elevene kan bidra til at lærerne får innsikt i hva som er elevenes interesser og mestringsområder, samtidig som internatet kan bidra med forslag til hva som bør være sosiale mål for elevene. En av lærerne fremhever også at det er viktig at skolen og internatet er samkjørte i sin praksis fordi:

Ofte ser man jo de sosiale utfordringene elevene sliter med i internatbiten også, så det er viktig at de ikke har to mål her og to mål på internatet.

Det kan synes som om internatet bidrar med informasjon som det egentlig ville vært naturlig å innhente hos foreldrene. Det at lærerne har tilgang til slik informasjon via internatet kan derfor bety at foreldrenes betydning svekkes.

4.2.3 Utforming av sosial IOP

Flere av de problemene som tidligere er nevnt i forhold til bruk av sosial IOP som pedagogisk verktøy, gjenspeiler seg i lærernes arbeid med å utforme den sosiale IOP'en i tråd med feltene i den kommunale malen. Mye tyder på at utfordringene

også er forbundet med at planlegging og pedagogisk tilrettelegging i forhold til sosial opplæring fører til at mål, innhold og organisering går over i hverandre i større grad enn ved faglig opplæring.

Konsekvenspedagogikkens betydning

Det er gjennomgående at lærerne mener det er vesentlig å ha en felles pedagogisk plattform når man arbeider med elever med atferdsvansker. En lærer forklarer dette slik:

Det er nesten en forutsetning på en skole som det her for at det skal fungere ordentlig bra (...), så vet elevene hva de har å forholde seg til og så diskuterer man ut i fra det.

Flere av lærerne er opptatt av at felles holdninger og forståelse er viktig for at elevene skal bli møtt med forutsigbarhet. To lærere legger stor vekt på at det forplikter og bidrar til å holde det pedagogiske fokuset. To av lærerne gir mer uttrykk for at det er bra med en plattform å jobbe ut i fra, men syns det også er viktig å være åpen for andre perspektiver.

De ulike måtene å vektlegge betydningen av en pedagogisk plattform på, gjenspeiler seg i lærernes forhold til den konsekvenspedagogiske plattformen. Det er svært tydelig at spesialskolen er inne i en endringsprosess i forhold til den. De fleste gir positivt uttrykk for at konsekvenspedagogikkens menneskesyn og grunnholdning skal bestå. Det synes likevel å være svært ulike forståelser av og veldig delte meninger om hva det egentlig vil si i det direkte arbeidet med elevene. Dette virker også inn på arbeidet med de sosiale IOP'ene. Hvordan dette kommer til uttrykk vil bli presentert under de tre neste undertemaene; mål, innhold og metode.

Mål

Samtlige lærere gir uttrykk for at utformingen av sosiale mål i sammenheng med den sosiale IOP'en er vanskelig og utfordrende. Problemene de beskriver er i stor grad de samme problemene som de opplever med den ordinære skolens sosiale IOP'er: Målene kan fort bli for vage og generelle og det er vanskelig å utarbeide dem så konkrete at de blir målbare: En lærer illustrerer dette slik:

Man blir enige om noen mål og så prøver vi å begrense dem til å bli målbare, noe som kan være vanskelig med de sosiale målene i forhold til de faglige. De skal være konkrete og ikke er så veldig langsiktige (...) Det skal være mulig å oppnå dem.

Det er gjennomgående at lærerne likevel er positive til å bryte de sosiale målene ned til konkrete og målbare størrelser. De fleste utdyper dette med at elevene i større grad opplever mestring når de ser at de når sine mål. Det tyder på at ut i fra et pedagogisk ståsted, så er synliggjøringen av måloppnåelse en mestrings- og motivasjonsfaktor for elevene. Flere av lærerne synes derimot at det er problematisk at konkretiseringen av de sosiale målene også er knyttet opp til et ytre krav om måloppnåelse. En lærer beskriver dette slik:

Målene kan på en måte bli litt rare da, bare for at de skal bli oppnådd. For vi måles jo etter hvor mye, altså, vi skal ha en viss måloppnåelse her på 75 % i snitt av alle IOP'er.

Flere utdyper at kravet om måloppnåelse i IOP'ene på spesialskolen er koblet til skolesystemets kvalitetskontroll av hvor gode skolerresultater den enkelte skole oppnår. På samme måte som det oppleves uheldig at IOP'ene har ulike formål, uttrykker en del lærere at det også kan være uheldig at arbeidet med å konkretisere målene knyttes til et krav om måloppnåelse. En lærer utdyper dette på denne måten:

Man bryter ned mål i IOP for systemets krav til måloppnåelse. (...) De vil ha konkrete målbare resultater og hvis de ikke er nådd, så straffes eller belønnes skolene. (...) Det skal egentlig være en kvalitetssikring, men jeg har mer inntrykk av at det er en konkurranse.

Det at den offentlige kontrollen synes å ha produkter, eller resultater i sentrum, synes å stå i et spenningsforhold til spesialskolens arbeid med til dels langsiktige sosiale endringsprosesser. En lærer uttrykker seg slik om dette:

Man ser ofte at elevene faktisk har hatt en positiv utvikling (...), men det er vanskelig å peke på hvor mange prosent forbedret oppførsel de har hatt i april og mai enn i februar og mars

Uttalelsen kan tyde på at selv om lærerne erfarer at konkrete og målbare mål bidrar til å synliggjøre en positiv utvikling for elevene, så opplever de også at det kan føre til en teknisk og instrumentalistisk måte å tenke sosial opplæring på.

I forhold til konsekvenspedagogikkens betydning for utformingen av de sosiale målene, gir de fleste lærerne uttrykk for at grunnholdningen er retningsgivende for en overordnet målsetning om en personlig utviklings- og endringsprosess hos elevene, men at dette målet er for generelt til å bli nedfelt i den sosiale IOP'en. Det synes å være stor enighet blant lærerne om dette endringsperspektivet.

Innhold

Innhold- og organiseringsbiten synes til en viss grad å gå over i hverandre slik lærerne beskriver den helhetlige sosiale opplæringen på spesialskolen. Jeg har valgt å skille dem slik at pedagogiske metoder og tilnærminger til elevenes atferdsvansker presenteres under innholdsbiten, mens ytre rammefaktorer og sammensetning av elever presenteres under organiseringsbiten.

Slik de fleste lærerne beskriver innholdsbiten i de sosiale IOP'ene, virker det som lærerne fremdeles i stor grad bruker den konsekvenspedagogiske tilnærmingen som vektlegger metoder basert på dialog, bevisstgjørende samtaler og prosessorientert grensesetting. Innholdsbiten i disse metodene kan beskrives som at elevene skal endre seg ved å ta bevisste valg i aktuelle normbrytende eller vanskelige situasjoner, etter veiledning og påtrykk fra lærerne. Det er imidlertid her de største uenighetene om den konsekvenspedagogiske plattformen blant lærerne kommer til uttrykk. Det er svært delte meninger og erfaringer knyttet til hvordan de konsekvenspedagogiske metodene egentlig utføres, og bør utføres, i møte med elevene. En lærer uttaler seg slik:

En samtale skal jo være noe positivt. Hvis elevene gjør noe som ikke er helt greit, så sier de at: Nå må jeg til samtale. Det er jo ikke en positiv ting. Det blir jo veldig negativt, og våre elever trenger en god samtale.

Tre av lærerne gir uttrykk for at de syns de bevisstgjørende samtalene på denne måten har ført til en problemfokuset samtaleform. De syns også grensesettingsprosessene utføres på en straffende måte. En illustrerende uttalelse er:

En appell det er ikke sånn: Nå får du en appell! En appell er jo bare å si til eleven: Kan du være litt mer rolig? Det er en appell.

Flere av lærerne gir også uttrykk for at konsekvenspedagogikkens metoder ikke passer for mange av elevene. En av lærerne forklarer dette slik:

Det er metoder som er utviklet for voksne, myndige mennesker. Våre elever er jo så umyndige som det går an å få blitt i den alderen. Det dreier seg i mange tilfeller bare om å få verden til å funke litt for dem, at de kan komme på skolen hver dag uten at det er ubehagelig.

Mye tyder på at opplevelsen av at elevgruppen som kommer til spesialskolen har endret seg, synes å være avgjørende for at flere lærere uttrykker behov for metodiske tilnærminger som ikke alltid stiller så store krav til at eleven skal forstå konsekvenser og ta ansvar for sine valg. De som har en mer positiv opplevelse av konsekvenspedagogikken, ser det ikke om et problem at det innføres nye metoder. En lærer forklarer dette slik:

Jeg syns konsekvenspedagogikken er kjempefin, fordi den har full metodefrihet. Da kan man prøve alle mulige varianter for å oppnå et mål, så lenge det ikke strider mot grunntanken.

Problemet slik flere av lærerne ser det er at flere i personalet ikke kjenner til konsekvenspedagogikkens grunntanker. Det kan føre til at noen foreslår å innføre metoder som i stor grad strider mot grunnsynet. Det er særlig en atferdsteoretisk tilnærming i form av belønningssystemer som nevnes i denne sammenhengen, noe som flere av lærerne kunne tenke seg å bruke. De lærerne som er i mot en slik metodeinnføring, opplever også at ledelsen er utydelig på hvor forpliktende grunnsynet egentlig skal være.

Hovedinntrykket av lærerne erfaringer er at innholdsbiten i de sosiale IOP'ene stort sett følger de konsekvenspedagogiske metodene, men at det er stor uenighet om denne delen blant lærerne. På spørsmål om dette diskuteres, uttaler en av lærerne:

Det er veldig individuelt eller gruppevis om man er dyktig til å ha de diskusjonene, man burde kanskje løftet dette litt høyere og jobbet på morgenmøter, eller satt oss litt på tvers av gruppene."

Uttalelsen kan tyde på at flere lærere er usikre på hvordan konsekvenspedagogikken skal og kan nedfelles i de sosiale IOP'ene. Flere av lærerne gir også uttrykk for at den konsekvenspedagogiske plattformen, eller betydningen av den, ikke blir diskutert nok. Det synes ikke bare å gjelde i forbindelse med de sosiale IOP'ene, men i forhold til hele skolen pedagogiske praksis.

Organisering

Som tidligere nevnt så opplever flere av lærerne at elevene forandrer seg bare i kraft av hvordan spesialskolen er tilrettelagt og organisert i små grupper, med praktisk arbeidsdag og flere andre arenaer som synes viktige for deres sosiale fungering. Konsekvenspedagogikken synes ikke å ha så stor betydning for hvordan dette erfares. En lærer beskriver hva som har betydning for organiseringen slik:

Sikkert litt konsekvenspedagogikken, men også rammene vi jobber innenfor. Jeg tror det er lettere å tilrettelegge ut i fra hvordan hverdagen er i gjennomføringsdelen av opplæringen.

Det er et hovedinntrykk at lærerne opplever at spesialskolen ytre rammefaktorer og organisering av opplæringstilbudet gir mange muligheter for å tilrettelegge for sosial læring. En lærer nevner at internatets aktivitetstilbud kan være viktig hvis eleven trenger å trene på å utvikle vennskap. En annen syns det praktiske undervisningstilbudet gir et godt utgangspunkt for sosial opplæring.

4.2.4 Vurdering av sosial IOP

Den formelle vurderingen av elevenes sosiale IOP foregår to ganger i året. Lærerne beskriver denne prosessen som mye mindre omfattende enn den som foregår ved planleggingen, med hensyn til hvem som deltar og på hvilken måte.

Teamet

De fleste lærerne forklarer at den formelle vurderingen av den sosiale IOP'en kun skjer i teamet og det varierer om eleven er med. Det virker som foreldrene også får denne vurderingen forelagt når den er ferdig, men en av lærerne legger vekt på at foreldrene holdes jevnlig oppdatert på elevenes sosiale utvikling gjennom hele året, uavhengig av den sosiale IOP'en. En lærer beskriver den formelle vurderingsprosessen slik:

En gang i halvåret så sitter alle lærerne og stresser, ikke sant (...) og så glemmer man nesten å ta elevene med.

Flere av lærerne begrunner elevenes fravær med at er lite hensiktsmessig å vurdere sosiale mål med elevene to ganger i halvåret. De vektlegger det som tidligere er beskrevet, at de egentlig vurderer de sosiale målene sammen med elevene mye oftere,

men da uformelt, og at dette ofte ikke gjenspeiles i arbeidet med den sosiale IOP'en. Problemet synes å være som tidligere nevnt at lærerne synes det er vanskelig å få den sosiale IOP'en til å fungere som et aktivt arbeidsverktøy sammen med eleven.

Vurdering av mål og egen praksis

Det som synes å være mest i fokus når den sosiale IOP'en formelt vurderes, er i hvilken grad eleven har nådd målene som ble satt opp. Måloppnåelsesfokuset synes å henge sammen med det ytre kravet til gode resultater i form av måloppnåelse som tidligere er nevnt, men det virker også som lærerne ser det som en selvfølgelighet å vurdere elevenes utvikling i forhold til sin egen innsats. En lærer beskriver vurderingsprosessen slik:

Da er det teamet igjen som kjenner eleven best, så sitter vi der og snakker om hva fungerte, hva fungerte ikke. Har vi jobbet med det? Har vi jobbet med det på den måten vi sier vi skal jobbe med det? Hvorfor har det fungert? Hvorfor har det ikke fungert?

Flere av lærerne gir uttrykk for at det er en selvfølgelighet at de må vurdere sitt eget pedagogiske arbeid hvis elevene ikke har nådd målene sine. En karakteristisk uttalelse er:

Da har vi åpenbart gjort noe feil, kanskje målet er for høyt, eller at det er feil mål.

Igjen er det tydelig at det pedagogiske fokuset i stor grad er rettet mot at lærerne har ansvar for å tilrettelegge for elevenes utvikling, og at eleven skal nå målene sine og se mestring. Bildet som tegner seg er at lærerne også i stor grad opplever å ha muligheter til å endre sin praksis hvis eleven ikke synes å ha utbytte av den tilretteleggingen de har gitt.

4.2.5 Drøfting

Denne drøftingen av lærernes erfaringer med å utarbeide og vurdere sosiale IOP'er under elevenes opphold på spesialskolen er basert på det jeg ser som de mest sentrale tendensene i datamaterialet i forhold til Dales kompetansenivåmodell. I forhold til oppgavens prosessstanke, vil det i denne drøftingsdelen legges vekt på lærernes

erfaringer fra samarbeidet med de ulike aktørene som forventes å bidra i IOP – arbeidet (utdannings- og forskningsdepartementet, 2004 a).

IOP, atferdsvansker og kompetanseutvikling på spesialskolen

I forhold til de resultatene som har fremkommet i forbindelse med lærernes erfaringer fra sitt eget arbeid med sosiale IOP'er, kan det se ut som spesialskolen opplever et forholdsvis stort både indre og ytre læringstrykk forbundet med pedagogisk profesjonalitet i forbindelse med atferdsvansker (Dale, 1999; Dale et al., 2005).

Læringstrykket synes å være aktivert som et endringstrykk i forhold til hvordan skolens pedagogiske plattform skal fungere i praksis. Dette ser ut til å ha effekt på alle de tre kompetansenivåene (Dale et al., 2005). Endringstrykket ser ut til å skyldes flere forhold både i og utenfor spesialskolen, og det gjenspeiles i hvordan lærerne beskriver utfordringer og muligheter i arbeidet med elevenes sosiale IOP'er.

Lærernes erfaringer tyder på at de opplever et ytre læringstrykk forbundet med resultatkrav til elevenes sosiale måloppnåelse og forventninger om kompetanse på svært ulike typer atferdsvansker. Mye tyder på at dette utfordrer skolens atferdspedagogiske tilnærming. Dette reiser også et spørsmål om skolepolitiske målsettinger om resultatoppnåelse tvinger fram en bestemt atferdspedagogisk tilnærming (Nordahl et al., 2005).

På gjennomføringsnivået (K1) tyder lærernes beskrivelser på at de legger stor vekt på samarbeid, dialog og kommunikasjon med elevene i deres sosiale opplæring og skolens grensesetting av uønsket atferd. Dette gjenspeiler seg også i at elevene er svært delaktige i utformingen av de sosiale IOP'ene. De fleste gir uttrykk for at elevene må ha et eierforhold til sin egen endringsprosess. Samtidig er det tydelig at flere lærere ikke opplever at de konsekvenspedagogiske metodene fungerer etter en humanistisk tankegang, men oppleves som problemrettet, styrende og straffende (Nordahl et al., 2005). Flere av lærerne synes også å være innstilt på å innføre mer atferdsteoretiske metoder, selv om de er enig at skolen beholder en humanistisk grunntanke. Uenighetene synes å henge sammen med ulik forståelse og kjennskap til skolens pedagogiske plattform på K3 nivået. Det kan også bety at kommunikasjonen på K2 nivået er preget av ulike holdninger til hvilke pedagogiske tilnærminger som

best vil fremme elevens sosiale læring og utvikling. (Dale et al., 2005). Samtlige lærere gir uttrykk for at skolens rammebetingelser og organisering gir gode vilkår for å tilrettelegge for sosial læring og utvikling.

På planleggings- og vurderingsnivået (K2) er det gjennomgående at lærerne opplever at det er vanskelig å få de sosiale IOP'ene til å fungere som aktive pedagogiske arbeidsredskaper til å planlegge, gjennomføre og vurdere elevenes sosiale opplæring (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004 c; Utdanningsdirektoratet, 2009 a). Dette synes å henge sammen med at den kommunale malen er uklar, at IOP'ene oppfattes som juridisk dokumentasjon og i tillegg fungerer som en ytre kvalitetskontroll på spesialskolens resultatoppnåelse. På den ene siden tyder kravet om resultatoppnåelse på at arbeidet med IOP er forbundet med et positivt ytre læringstrykk. Kunnskap om resultatoppnåelse er satt i forbindelse med en forventning om refleksjon over praksis og praksisnær kompetanseutvikling (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). Når lærerne vurderer de sosiale IOP'ene synes denne koblingen mellom måloppnåelse og refleksjon over praksis å fungere. På den andre siden oppfatter likevel lærerne måloppnåelseskravet som en forventning om at skolen skal fremvise de sosiale IOP'ene som et kvalitetsprodukt, og at dette handler om skoleeiers krav til gode resultater.

Kommunikasjonen mellom lærerne på K2 nivået synes å fungere godt på de enkelte teamene. Her gir flere uttrykk for at teamet rundt eleven samarbeider godt og har gode diskusjoner og erfaringsutvekslinger i forhold til utformingen og vurderingen av elevens sosiale IOP (Dale et al., 2005). Mye tyder også på at de enkelte teamene klarer å samkjøre sine avgjørelser uten store uenigheter. Det øvrige personalet blir informert om elevenes sosiale IOP, men dette fører sjelden til innspill eller diskusjoner. Likevel tyder lærernes erfaringer som sagt på at det eksisterer en stor grad av uenighet rundt hvordan de konsekvenspedagogiske metodene fungerer og hvilke andre metoder man heller vil innføre. Slik som lærerne beskriver hva de vektlegger i de sosiale IOP'ene, kan det virke som den konsekvenspedagogiske tilnærmingen fremdeles gjelder, men at lærerne praktiserer den noe ulikt. Flere av lærerne virker også avventende til hvordan innføringen av nye metoder eventuelt vil

endre praksis. Det kan bety at det indre læringstrykket på dette nivået kan være preget av ulik vilje til endring og uklarheter i forhold til hva endringen kommer til å innebære. Flere av lærerne forteller at det har vært noen felles diskusjoner rundt dette, men mange gir uttrykk for at det burde vært flere (Dale et al., 2005).

Det indre læringstrykket på refleksjonsnivået (K3) og ønske om praksisendring synes å henge sammen med ledelsens og flere av lærernes erkjennelse av at den konsekvenspedagogiske tilnærmingen ikke fungerer som ønsket i forhold til spesialskolens elevgruppe, og at den er for problemrettet. Likevel synes det å være et problem at lærernes har ulik kjennskap til skolens pedagogiske plattform. Dette kan ha betydning for spesialskolens evne til å diskutere hva det er viktig å utvikle og endre i lys av felles holdninger til hva som skal være skolens hovedoppgave i elevenes læring og utvikling (Senge, 1990, ref. i Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005; Dale et al., 2005)). Det synes også som skolens pedagogiske praksis blir utsatt for et ytre læringstrykk, eller forventning om å kunne håndtere en elevgruppe med vansker som skolens pedagogiske plattform ikke passer for. Skolen har liten innvirkning på inntaket av elever, så en slik forventning og behov for praksisendring reiser spørsmål om kvaliteten på kommunikasjonen mellom skoleeier og spesialskolen (Dale et al., 2005). Selv om atferdspedagogisk teori fremhever betydningen av en felles plattform, så kan det være vanskelig for den enkelte skole å praktisere denne hvis skoleeier ikke snakker samme pedagogiske ”språk” som spesialskolen (Dale et al., 2005; Nordahl et al., 2005)

Samarbeidsprosesser med ulike aktører

De kollektive samarbeidsprosessene som forutsettes i arbeidet rundt en sosial IOP, innbefatter også personer som ikke kan forventes å ha den samme pedagogiske plattformen eller tilnærmingen til elevenes atferdsvansker som kollegaer på en skole. Jeg vil her kun drøfte lærernes erfaringer med foreldrene og internatet, ettersom de andre aktørenes betydning allerede er nevnt.

Når det gjelder foreldrenes betydning, tyder lærernes erfaringer på at de er lite delaktige i skolens arbeid med de sosiale IOP’ene. Det kan bety at lærerne ikke får

belyst viktige sider ved elevenes atferdsvansker fra en av de mest sentrale oppvekstarenaene elevene har. Det kan også bety at lærerne i liten grad legger opp til samarbeid og samkjøring med hjemmet om hvilke sosiale mål eleven jobber mot (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004 a). På den andre siden så forteller flere av lærerne at de har jevnlig samtaler med foreldrene om elevenes sosiale utvikling gjennom hele året. Det kan tyde på at de sosiale IOP'ene ikke har stor betydning som et samarbeidsredskap med foreldrene. Den nye veiledningen for spesialundervisning uthever også at foreldrene ikke må godkjenne planene slik lærerne har oppfattet det. Det presiseres i stedet at IOP'ene først og fremst skal være arbeidsredskaper for lærerne (Utdanningsdirektoratet, 2009 a).

Det at en del lærere opplever det som problematisk at foreldrene kommer med innspill som står i motsetning til skolens plattform, reiser også et spørsmål om hvordan skolen skal forholde seg når skolens pedagogisk tilnærming til atferdsvansker bryter med foreldres grunnleggende livsoppfatninger. Det er ikke alle som for eksempel vil være enig i konsekvenspedagogikkens eksistensialistiske fundament (Bay, 2005).

Lærernes beskrivelser tyder på at internatet har stor betydning for å tilføre viktig kunnskap til de sosiale IOP'ene om elevenes sosiale fungering på ulike arenaer på fritiden, både i forhold problem- og mestringsområder. Det kan tyde på at den informasjonen lærerne får av miljøpersonalet på internatet svekker betydningen av foreldrenes rolle i utformingen av de sosiale IOP'ene.

4.3 Erfaringer med sosial IOP ved tilbakeføring

Oppgavens tredje delproblemstilling tar sikte på å få innsikt i hvilke erfaringer lærerne har med hvordan deres egen sosiale IOP kan bidra til kompetanseutvikling når elevene tilbakeføres til den ordinære skolen.

4.3.1 Omfang av tilbakeføring

Samtlige av lærerne gir uttrykk for at tilbakeføring av elever til den ordinære skolen skjer svært sjeldent. De fleste har likevel erfaring med at det har skjedd. Når lærerne utdyper hvilke tanker de har om tilbakeføring, skiller de mellom *negativ tilbakeføring* av elever som ikke fungerer på spesialskolen og *positiv tilbakeføring* som viser til at elevene fungerer så bra at de bør tilbake til den ordinære skolen.

Negativ tilbakeføring

De fleste lærerne forteller om erfaringer med negative tilbakeføringer, og det samlede inntrykket er at det skjer flere negative enn positive tilbakeføringer. Slik lærerne beskriver de negative tilbakeføringene er det to forhold som utpeker seg. Samarbeidet med den ordinære skolen og elevenes forutsetninger for å nyttiggjøre seg spesialskolens tilbud.

Når elevene tilbakeføres fordi de ikke vil eller klarer å fungere på spesialskolen, forteller flere av lærerne at den ordinære skolen kan reagere svært negativt på dette. En av lærerne utdyper likevel ett tilfelle som illustrerer et interessant poeng:

Men en skole har i alle fall tatt det positivt. Fra å kjefte oss huden full, til å måtte tenke selv: Hva gjør vi? Da har de funnet tilbud som har fungert veldig bra og vi har ikke fått elever fra dem siden, for nå tar de hånd om dem selv.

Uttalelsene kan tyde på at forventningene til en overføring til spesialskole er at eleven skal benytte seg av tilbudet, uavhengig av om eleven vil eller skolens tilbud passer eleven. Det ene tilfellet der situasjonen ble snudd til noe positivt, beskriver en skole som ser ut til å ha tatt et helhetlig grep om skolens tilnærming til elever med atferdsvansker og derfor klarer å tilpasse opplæringen til flere elever.

Flere av lærerne opplever at skolen har liten innflytelse på inntaket av elever, og at spesialskolens tilbud ikke passer for en del av de elevene de mottar. En lærer uttaler seg slik:

Halvparten har vi ikke innflytelse på, de blir plassert her og da ikke nødvendigvis fordi skoleeier mener at de har nytte av vårt tilbud, men fordi de skal ha en spesialskole.

Dette kan tyde på at skoleeier forventer at spesialskolen skal kunne håndtere og tilrettelegge for et vidt spekter av sammensatte atferdsvansker, uavhengig av skolens pedagogiske tilnærming til atferdsvansker og det øvrige opplæringstilbudet.

Positive tilbakeføringer

Det begrensede omfanget av positive tilbakeføringer synes å ha sammenheng med elevenes funksjonsnivå, men også holdninger både i den ordinære skolen og på spesialskolen. To av lærerne fremhever at positiv tilbakeføring sjelden skjer fordi elevenes vansker er for omfattende både faglig og sosialt til at spesialskolen kan endre dette på kort tid. En av dem uttaler seg slik:

Ofte så er det så omfattende problematikk at det nesten er umulig å føre tilbake. (...) For det sosiale har på en måte gjort at de sliter så mye faglig også, det henger sammen.

Uttalelsen tyder på at spesialskolen legger vekt på et langsiktig endringsperspektiv, der elevens faglige og sosiale utvikling ses i sammenheng. Det kan også bety at de i liten grad har fokus på en sosial og faglig opplæring som har som mål å kvalifisere eleven for tilbakeføring til den ordinære skolen.

Flere av lærerne gir uttrykk for at de kanskje burde tenkt positiv tilbakeføring i større grad enn de gjør, særlig med tanke på videregående opplæring. En illustrerende uttalelse er:

Vi har to dager med praktisk arbeid i uken, så det går bort tolv timer med teori bare der, så det er klart at hvis eleven begynner å fungere greit og er faglig noenlunde på normalnivå, så er det et ønske om å tilbakeføre til hjemstedsskolen for å være bedre forberedt til videregående enn de blir her.

En annen lærer gir uttrykk for at slike tilbakeføringstilfeller kan føre til diskusjoner i personalet om møtet med den ordinære skolens krav i stedet kan føre til at eleven fullstendig mister motivasjonen til å prøve seg på videregående. To av lærerne mener at positive tilbakeføringer bør skje oftere fordi spesialskolen kan bli en litt for trygg og skjermet verden. Lærernes ulike innspill kan tyde på at spesialskolens tilbud er lite tilrettelagt for at elevene skal klare å møte den skolehverdagen som den ordinære skolen representerer.

En annen hindring synes å være den ordinære skolens holdning til positive tilbakeføringer. Lærernes erfaringer tyder på at de er ikke er særlig positivt innstilt. En lærer beskriver dette slik:

Når man sitter i tverrfaglig møte med sosiallærer eller rektor fra gamleskolen, og man begynner å lufte temaet tilbakeføring, så pleier ikke det å være noe positivt. (...) Så det har vært en nokså selsom opplevelse – å se hvor tydelig hjemstedskolen er på at den ikke vil ha eleven tilbake.

Uttalelsen kan tyde på at heller ikke den ordinære skolen ser på spesialskoletilbudet som en tilrettelegging som har til hensikt å kvalifisere eleven for tilbakeføring til det ordinære opplæringstilbudet. Det kan bety at overgangen fra den ordinære skolen til spesialskolen i realiteten kan være en enveisbillett ut av det ordinære opplæringstilbudet.

4.3.2 Overføring av sosial IOP og pedagogisk rapport

Samtlige lærere forteller at spesialskolen sender med elevene en sosial IOP og en pedagogisk rapport som omhandler den sosiale opplæringen ved tilbakeføring til den ordinære skolen eller ved overgang til videregående. Flere av lærerne stiller likevel spørsmålstegn ved om disse dokumentene er egnet til å beskrive spesialskolens pedagogiske arbeid med elevenes atferdsvansker. Flere av lærerne mener det burde være en tettere oppfølging med møter ved tilbakeføring eller overgang til videregående. En lærer forklarer dette slik:

Jeg tror vi burde hatt mye tettere oppfølging (...) med nye lærere, i forhold til IOP – mye tettere samarbeid, i hvert fall i begynnelsen (...), for å forklare hvordan vi jobber, og det bør være en fysisk overlapping, for da får man forklart på en annen måte enn i papirene.

Dette kan tyde på at ved overføring av informasjon om pedagogisk arbeid i forhold til atferdsvansker, så er kanskje IOP'er og pedagogiske rapporter i liten grad forstått som dokumenter som skal gi den form for informasjon, men ha fokus på hvor eleven er i utviklingen. I forhold til faglige mål, så er dette kanskje tilfredsstillende fordi det finnes felles målestokker i læreplanverket å vurdere eleven ut i fra. I forhold til sosiale mål, henger derimot målsettingene i større grad sammen med skolens eller lærerens syn på hva og hvordan man bør jobbe med den sosiale opplæringen. Det kan

også bety at den ordinære skolen faktisk har forsøkt tiltak som heller ikke gjenspeiles i deres sosiale IOP'er og rapporter.

4.3.3 Tanker om betydning av sosial IOP og pedagogisk rapport

Lærernes tanker om hvilken betydning deres sosiale IOP'er og pedagogiske rapporter kan ha for den ordinære skolen, minner i stor grad om deres forhold til den ordinære skolens sosiale IOP'er og rapporter ved overføring til spesialskolen. De håper de kan være til nytte, men stiller spørsmål om hvor relevante de er.

Flere av lærerne tror, og noen bare håper, at de sosiale IOP'ene og rapportene kan ha betydning. En lærer uttaler seg om hvordan de kan ha betydning på denne måten:

I forhold til hvordan de velger å legge opp undervisningen. Vi kjenner til utviklingen til eleven, hva som er problematisk, hva som fungerer og hva de sliter med sosialt.

Uttalelsen viser til at de sosiale IOP'ene og rapportene kan være nyttige, ikke bare som et utgangspunkt som beskriver hva eleven sliter med, men også som en nærmere beskrivelse av hvilke metoder og tilnærminger som har vært hensiktsmessige. En av lærerne mener at de sosiale IOP'ene spesialskolen lagde selv og brukte før i enda større grad ga informasjon om slike forhold.

Samtlige lærere gir imidlertid uttrykk for at de sosiale IOP'ene og rapportene gjenspeiler en spesialskolehverdag som kanskje gjør dem lite relevante for den ordinære skolen. En illustrerende uttalelse er:

Vi er en veldig liten skole og det er mye praktisk arbeid her. Vi har jo også litt tett oppfølging, så det blir kanskje litt fjernt fra normalskolen, da.(...) Mye av det vi gjør er ikke gjennomførbart på normalskolen.

Uttalelsen forsterker inntrykket av at spesialskolen og den ordinære skolen representerer to forskjellige skolevirkeligheter. På den ene siden synes det å handle om ressurser, rammebetingelser og mulighetene for tilrettelegging. På den andre siden tyder mye på at de også representerer to vidt forskjellige forståelser av sin rolle og oppgave i forhold til skolens overordnede målsetting om faglig, sosial og kulturell opplæring i en inkluderende skole med tilpasset opplæring.

4.3.4 Drøfting

Denne drøftingen av lærernes erfaringer med sine egne sosiale IOP'er ved tilbakeføring til den ordinære skolen er basert på det jeg ser som de mest sentrale tendensene i forhold til Dales kompetansenivåmodell og oppgavens prosesstanke om en erfaringsutveksling mellom spesialskolen og den ordinære skolen.

IOP, atferdsvansker og kompetanseutvikling ved tilbakeføring

I forhold til lærernes erfaringer med overføring av sine egne sosiale IOP'er ved tilbakeføring til den ordinære skolen, kan det se ut som om de i liten grad forventer at spesialskolens pedagogiske tilnærming til atferdsvansker kan overføres via disse dokumentene. Det kan tyde på at selv om arbeidet med sosiale IOP'er kan fremme en praksisnær kompetanseutvikling på spesialskolen, så er ikke denne formen for profesjonell pedagogisk kompetanse på atferdsvansker et felles definert kompetanseområde i utdanningssystemet (Dale et al., 2005). Det reiser spørsmål om det finnes et felles ytre læringstrykk i forhold til hvordan skolen skal utføre den ene av sine kjerneoppgaver; legge til rette for elevenes sosiale læring og utvikling (Det kongelige kirke, - utdannings,- og forskningsdepartementet, 1996). Mye tyder på at at dette ikke bare er et spørsmål om rammebetingelser og pedagogisk praksis på den enkelte skole, men også et spørsmål om et slags overordnet K3 nivå, der skolesystemet forstår sin oppgave i forbindelse med elevenes sosiale læring og utvikling i lys av felles holdninger (Dale et al., 2005).

På gjennomføringsnivået (K1) tyder lærernes erfaringer på at de ikke tror den ordinære skolen har mulighet til å gjennomføre en så tett oppfølging og dialogbasert kommunikasjon med elevene som spesialskolen. Mye tyder også på at spesialskolens muligheter til å tilrettelegge den sosiale opplæringen på flere arenaer heller ikke kan gjennomføres i den ordinære skolen. På gjennomføringsnivået synes det derfor som om ytre rammebetingelser er avgjørende for hvordan man kan planlegge den sosiale opplæringen på K2 nivået (Dale et al., 2005).

På planleggings- og vurderingsnivået (K2) synes det som om lærerne har en viss tro på at de sosiale IOP'ene og de pedagogiske rapportene kan tilføre kunnskap om ulike

pedagogiske tilnærminger og metoder som kan være nyttige i forhold til elevens sosiale læring og utvikling (Dale et al., 2005). Ut i fra det som har fremkommet i intervjuundersøkelsen kan mye tyde på at dette kan være avhengig av om den ordinære skolen har en felles atferdspedagogisk plattform, eller er preget av en personavhengig praksis (Dale et al., 2005; Nordahl et al., 2005).

Refleksjonsnivået (K3) synes å være fraværende når lærerne beskriver hvilken betydning deres egne sosiale IOP'er og pedagogiske rapporter kan ha for den ordinære skolen. Det kan henge sammen med at spesialskolen og den ordinære skolen ikke ser sin pedagogiske oppgave i forhold til elevenes atferdsvansker i lys av felles holdninger og forståelse av opplæringens overordnede målsettinger (Dale et al., 2005; Senge, 1990, ref. i Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005).

Erfaringsutvekslinger mellom spesialskolen og den ordinære skolen

Lærernes erfaringer er at tilbakeføring av elever til den ordinære skolen sjelden skjer. Dette synes å henge sammen med holdninger både i den ordinære skolen og på spesialskolen. Mangelen på en positiv holdning til tilbakeføring i den ordinære skolen kan henge sammen med at de ikke ser elevenes behov for tilrettelegging i forhold til atferdsvanskene som gjennomførbart innenfor sitt opplæringstilbud. Det kan skyldes rammebetingelser, men mye tyder på at det også har med at den ordinære skolen forstår sin oppgave primært som faglig opplæring av elevene (Høgskolen i Hedmark, 2009). På den andre siden ser det heller ikke ut som om spesialskolen fremmer tilbakeføring av elevene til det ordinære opplæringstilbudet. Lærernes erfaringer tyder på at selv om det stilles spørsmål ved om ikke flere elever bør tilbakeføres for å møte vanlige krav til faglig og sosial fungering før videregående, så er det også en diskusjon om det er riktig å utsette dem for den ordinære skolens forventninger og krav både faglig og sosialt.

Spesialskolens opplæringstilbud synes som tidligere nevnt å representere et stort brudd med den ordinære skolens undervisningstilbud. Det er også mye som tyder på at verken den ordinære skolen eller spesialskolen har fokus på at oppholdet på spesialskolen skal kvalifisere elevene for tilbakeføring til den ordinære skolen. Igjen så reises det et spørsmål om den ordinære skolen og spesialskolen representerer hvert

sitt utdanningssystem, eller skolevirkelighet, der faglig opplæring dominerer i den ordinære skolen og sosial læring og utvikling dominerer i spesialskolen (Høgskolen i Hedmark, 2009). Dette synes å innvirke på muligheten for en kompetanseutviklende erfaringsspredning i forhold til atferdsvansker via sosiale IOP'er mellom de to skoleslagene (Dale et al., 2005; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005).

4.3.5 Oppsummerende drøfting i relasjon til Kunnskapsløftet

Kunnskapsløftets grunnlagsdokumenter vitner om en sterk satsing på kvalitets- og kompetanseutvikling for å styrke skolens evne til å tilpasse opplæringen til elever med atferdsvansker. Det gjelder både for den opplæringen elever med atferdsvansker mottar i det ordinære opplæringstilbudet og den opplæringen de mottar i form av spesialundervisning (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004 a og b). Ut i fra Dales teori om læringstrykk i forbindelse med kompetanseutvikling i en lærende skole, er det derfor riktig å si at denne satsingen tyder på et sterkt ytre læringstrykk fra skolepolitisk hold (Dale et al., 2005).

I oppgavens teorikapittel ble det imidlertid diskutert hvorvidt disse intensjonene i Kunnskapsløftets grunnlagsdokumenter er tilstrekkelig tydeliggjort i Kunnskapsløftets læreplanverk. Det ble reist spørsmål om den generelle delen av læreplanverket og prinsippene for opplæringen gir sterke nok føringer for hvilke retningslinjer, oppgaver og målsettinger skolen har i forhold til å tilrettelegge en tilpasset og inkluderende opplæring for elever med atferdsvansker (Det konglige kirke-, - utdannings-, og forskningsdepartementet, 1996; Utdanningsdirektoratet, 2006). I forhold til Snarveiens vektlegging av skolen som en lærende organisasjon, og Dales teori om pedagogisk profesjonalitet på tre kompetansenivåer, er betydningen av felles holdninger og visjoner avgjørende for om skolen kan utvikle en kultur for læring og utvikling i forbindelse med egen praksis (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005; Dale et al., 2005).

Undersøkelsens resultater tyder på at sosiale IOP'er eller pedagogiske rapporter om elevens sosiale utvikling i liten grad bidrar til erfaringsutveksling og kompetanseutvikling mellom den ordinære skolen og spesialskolen. Mye tyder på at

dette kan ha sammenheng med at de ikke ser skolens oppgave i forbindelse med elevenes sosiale læring og utvikling i lys av felles holdninger. Det reiser også et spørsmål om den ordinære skolen og spesialskolen representerer to utdanningssystemet som har en svært ulik forståelse av sin rolle og oppgave i forhold til skolens målsetting om elevenes faglige, sosiale og kulturelle læring og utvikling i en inkluderende skole (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004 a).

Lærernes erfaringer tyder på at det nye styringsregimet som er innført med Kunnskapsløftet, med tydelige kompetansemål og kvalitetskontroll av resultater (Hølleland, 2007), representerer et ytre læringstrykk i form av forventninger om resultatoppnåelse som synes å ha konsekvenser for hvordan tilpasset opplæring for elever med atferdsvansker forstås og praktiseres både i den ordinære skolen og på spesialskolen. I den ordinære skolen kan dette læringstrykket legitimere et økt fokus på faglige resultater og bruk av spesialundervisning for elever med atferdsvansker (Høgskolen i Hedmark, 2009). På spesialskolen synes kravet om resultatoppnåelse å stå i et spenningsforhold til skolens langsiktige og holdningsendrende perspektiv på atferdsvansker. Likevel ser det ut til det kan ha en motiverende effekt på elevene og stimulere lærerne til å reflektere over og endre sin praksis. Til en viss grad kan det derfor se ut som kunnskap om resultater kan bidra til kompetanseutvikling og praksisendring i forhold til bedre tilpasset opplæring for elever med atferdsvansker (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). I og med at dette ikke ser ut til å ha skjedd i den ordinære skolen, forsterkes inntrykket av at en atferdspedagogisk plattform er nødvendig for praksisnær kompetanseutvikling (Dale et al., 2005; Nordahl et al., 2005).

I den forbindelse ser det ut til at de sosiale IOP'ene har en positiv effekt og bidrar til praksisnær kompetanseutvikling på spesialskolen, som ikke overraskende har en atferdspedagogisk plattform. De retningslinjene som er gitt for arbeidet med individuelle opplæringsplaner kan da bidra til at skolen lettere kan reflektere over sammenhengen mellom elevenes sosiale læring og utvikling og skolens atferdspedagogiske praksis.

Litteraturliste

- Alvesson, M., Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Sverige: Studentlitteratur.
- Baune, T. B. (1995). *Den skal tidlig krøkes. Skolen i et historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bay, J. (2005). *Konsekvenspedagogikk – en pædagogik om eksistens og social handlingskompetence*. København: Borgens Forlag.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. 2. utg. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Berge, K. L. (2007) Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene. I H. Hølleland (Red.), *På vei mot Kunnskapsløftet: begrunnelser, løsninger og utfordringer*. (s. 228-248). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bjørnsrud, H., Nilsen, S. (red.) (2008). *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dale, E. L. (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dale, E. L., Wærness, J. I., & Lindvig, Y. (2005). *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet*. Oslo: Læringslabens forsknings og utvikling AS.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Damsgaard, H. L. (2003). *Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Det kongelige kirke-, utdannings-, og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10- årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.

-
- Engelsen, B. U. (2006). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – Hva, hvordan, hvorfor? Revidert mot LK06 Læreplan for Kunnskapsløftet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Forskningsetiske komiteer. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Hentet 28. september 2009, fra Forskningsetiske komiteer
<http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Høgskolen i Hedmark. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet. Rapport nr. 2 fra prosjektet: Gjennomgang av spesialundervisning, evaluering av Kunnskapsløftet*. Hentet 26. Oktober 2009, fra Utdanningsdirektoratet
<http://udir.no/Rapporter/Spesialundervisningen-i-grunnskolen-under-Kunnskapsloftet-2009/>
- Hølleland, H. (2007). Innføring i Kunnskapsløftet. I Hølleland, H. (Red.), *På vei mot Kunnskapsløftet: begrunnelser, løsninger og utfordringer*. (s. 19-44). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *...og ingen sto igjen og hang. Tidlig innsats for livslang læring*. St. meld. nr. 16 (2006 – 2007). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen*. St. meld. nr. 31 (2007 – 2008). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2009) Rett til læring. NOU 2009: 18. Hentet 28. Oktober 2009 fra Kunnskapsdepartementet
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2009/nou-2009-18.html?id=570566>

Kvale, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 12. utg. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Læringssenteret. (2003) *Alvorlige atferdsvansker. Effektiv forbygging og mestring i skolen. Veileder for skolen*. Hentet 30. Oktober 2009 fra Bibsys Ask <http://ask.bibsys.no/ask/action/show?pid=061564435&kid=biblio>

NIFU STEP. (2007). *Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisning i 2007. Rapport nr. 1 fra prosjektet: Gjennomgang av Spesialundervisning. Evaluering av Kunnskapsløftet*. Oslo: NIFU STEP.

Nilsen, S. (1997). *Lærernes erfaringer med individuelle opplæringsplaner. En intervjuundersøkelse. Nr. 5-1997. Kvalitet i spesialpedagogisk arbeid – et paraplyprosjekt*. Universitetet i Oslo: Oslo

Nilsen, S. (2008). Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning – i samspill mellom fellesskap og mangfold. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. (s. 115-140). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Nordahl, T. (2000). *En skole, to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Akademisk avhandling, Universitetet i Oslo, Oslo.

Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. Juli 1998 nr. 61*.

Personopplysningsloven. (2001). *Lov om behandling av personopplysninger av 14. April 2000 nr. 31*.

Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.

-
- Tangen, R. (2008) Retten til utdanning for alle. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (s.128-153). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004 a). *Kultur for læring*. St. meld. nr. 30 (2003 – 2004). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004 b). *Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnsopplæringen 2005 – 2008*. Hentet 28. September 2009, fra Kunnskapsdepartementet http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/planer/2005/kompetanse-for-utvikling-2.html?id=496901
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004 c). *Veiledning. Spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring. Regelverk, prosedyrer og prosesser*. Rev. utg. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005). *En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005. Lærer elevene mer på lærende skoler?* Hentet 28. September 2009, fra Kunnskapsdepartementet http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/2005/kompetanseberetningen-2005.html?id=106447
- Utdanningsdirektoratet. (2006) *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen*. Hentet 28. Oktober 2009, fra utdanningsdirektoratet http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa-i-Kunnskapsloftet/
- Utdanningsdirektoratet. Rev. utg. (2008). *Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2009 a). *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Hentet 05. Oktober 2009, fra Utdanningsdirektoratet

<http://www.undanningsdirektoratet.no/Brosjyrer/Veileder-til-opplaringsloven-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>

Utdanningdirektoratet. (2009 b). Kunnskapsløftet – fag og læreplaner. Hentet 28.

Oktober 2009, fra Utdanningdirektoratet <http://www.udir.no/grep>

Aarnes, A. (2008). *IOP i praksis. Individuelle planer og tilpasset opplæring*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.

Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S., Leirvik, B., (2002). *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Wormnæs, O. (1993). *Vitenskapsfilosofi*. 2. utg. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Vedlegg 1

Intervuguide

Innledning:

Anonymitet

Hvordan datatene blir behandlet

Formål – sosial IOP

Notater

Prosesstanken

Del 1 – Tanker og erfaringer om den ordinære skolens IOP og kompetanse på atferdsvansker.

- Hvor vanlig er det at elevene har med seg IOP fra den ordinære skolen?
- På hvilken måte er atferdsvanskene behandlet i disse?
- Hvilke inntrykk har du av den ordinære skolens kompetanse når det gjelder atferdsvansker ut i fra de IOP'ene elevene har med seg?
- Hvilken nytte har du av den ordinære skolens IOP når du skal utarbeide den sosiale IOP på spesialskolen?
- Hvordan foregår kartleggingen til egen sosial IOP?

Del 2 – Tanker og erfaringer om eget arbeid med sosial IOP under oppholdet på spesialskolen

Planlegging:

- Hvem deltar i arbeidet med å utarbeide elevens sosiale IOP? (Betydning)
- Har skolens konsekvenspedagogiske plattform betydning for måten IOP'en blir utformet på? (Mål, innhold, metode)
- Hvilken betydning har diskusjoner og meningsutvekslinger i planleggingsarbeidet?
- Hvilken nytte syns du at du har av IOP malen som planleggingsverktøy i forhold til elevenes atferdsvansker?

Vurdering:

- Hvor ofte vurderes IOP'ene?
- Hvordan vurderes de? (Individ/system)
- Hvem deltar i vurderingen? (Betydning)
- Hvilken betydning har diskusjoner og meningsutvekslinger i vurderingsarbeidet? (Mål, innhold, metode)
- Hvilken nytte har du av å vurdere elevenes sosiale IOP?

Del 3 – Tanker og erfaringer knyttet til egne sosiale IOP'er ved tilbakeføring til ordinær skole

- Hvor vanlig er det at elevene tilbakeføres til ordinær skole?
- Hva skal til for at elevene tilbakeføres?
- Hvilken rolle spiller spesialskolens sosiale IOP ved tilbakeføring?
- Tror du den har betydning for den ordinære skolens praksis?

Avslutning:

Oppsummering

Noe annet å tilføye

Opplevelse av intervjuet?

Vedlegg 2

Til rektor ved X skole

Forespørsel om gjennomføring av intervjuundersøkelse

Jeg ber med dette om tillatelse til å gjennomføre en intervjuundersøkelse ved x skole i forbindelse med min masteroppgave i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Masterprosjektet er tilknyttet forskningsprosjektet ”Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring – læreplanarbeid, lærerrollen og skoleledelse.” ved Institutt for spesialpedagogikk, UiO. Problemfeltet for forskningprosjektet er sett i relasjon til gjennomføringen av Kunnskapsløftet og et hovedfokus er bruken av spesialundervisning og spesialpedagogisk kompetanse i forhold til elever med særskilte behov.

Hovedtema for min oppgave er atferdsvansker og kompetanseutvikling i kraft av individuelle opplæringsplaner, sett ut i fra et spesialskoleperspektiv. I denne sammenhengen ønsker jeg å se nærmere på lærerne ved X skoles erfaringer med, og bruk av, individuelle opplæringsplaner i forhold til atferdsvansker. Et overordnet spørsmål i undersøkelsen vil være om lærerne ved X skole opplever at arbeidet med individuelle opplæringsplaner bidrar til deres egen og skolens kompetanseutvikling når det gjelder atferdsvansker. Jeg ønsker derfor å *intervjue seks lærere* som har en viss *erfaring med å utarbeide og evaluere individuelle opplæringsplaner*.

Min faglige veileder ved Institutt for spesialpedagogikk er Sven Nilsen.

Intervjudataene vil bli behandlet strengt konfidensielt og det vil ikke være mulig å tilbakeføre resultatene som presenteres til enkeltpersoner på skolen. Skolens identitet vil også bli anonymisert. Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsfaglig datatjeneste (NSD) som har godkjent at prosjektet gjennomføres.

Hvis skolen stiller seg positiv til denne forespørselen, er det påkrevd at det er rektor som tar førstegangskontakt med aktuelle personer. Jeg ber derfor rektor være behjelpelig med å finne seks lærere som fyller kriteriet over og gi dem vedlagte informasjonsskriv med forespørsel om å delta i undersøkelsen og en

samtykkeerklæring. Hvis de sier seg villige til å delta, må de returnere samtykkeerklæringen til rektor, om deretter gir meg en tilbakemelding. Jeg vil da ta kontakt med lærerne for nærmere avtale om intervju.

Ta kontakt på telefonnr. X eller mailadresse X, dersom det er ønskelig med mer informasjon.

Med vennlig hilsen

Helene Rasmussen

Vedlegg: Informasjonsskriv til lærerne med samtykkeerklæring.

Vedlegg 3

Til lærere ved X skole

Forespørsel om å delta i intervjuundersøkelse

Jeg er student ved Institutt for spesialpedagogikk, UiO, og er nå i gang med masteroppgaven. Hovedtema for min oppgave er atferdsvansker og kompetanseutvikling i kraft av individuelle opplæringsplaner, sett ut i fra et spesialskoleperspektiv. I den sammenheng ønsker jeg å intervjuere lærere på en spesialskole om dere erfaringer med, og bruk av, individuelle opplæringsplaner (IOP) i forhold til elevenes atferdsvansker. Et overordnet spørsmål for undersøkelsen vil være om lærerne opplever at arbeidet med IOP bidrar til å utvikle bedre kompetanse når det gjelder atferdsvansker.

Spørsmålene i intervjuet vil i størst grad handle om arbeidet med å utarbeide og vurdere IOP'er knyttet opp til elevenes atferdsvansker under oppholdet på X skole. Det vil også bli spurt om erfaringer knyttet til IOP'er ved overføring fra og eventuelt tilbakeføring til ordinær skole.

Under intervjuet kommer jeg til å bruke lydopptaker og ta notater. Intervjuet kommer til å vare ca. en time og vi blir sammen enige om tid og sted. Opplysningene du gir vil bli behandlet strengt konfidensielt. Opptakene vil bli slettet når oppgaven er ferdig i utgangen av november 2009. Resultater som presenteres i oppgaven vil bli anonymisert og vil ikke kunne tilbakeføres til enkeltpersoner. Skolens identitet vil også bli anonymisert. Det er til enhver tid frivillig å være med og du kan trekke deg når som helst, uten å måtte begrunne dette. Hvis du trekker deg, vil alle data du har bidratt med bli slettet omgående. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD), som har godkjent at undersøkelsen gjennomføres. Min faglige veileder er Sven Nilsen ved Institutt for spesialpedagogikk, UiO.

Dersom du sier deg villig til å delta på intervjuet, er det fint om du skriver under på vedlagte samtykkeerklæring og returnerer den til rektor så snart som mulig. Etter at

jeg har mottatt samtykkeerlæringene fra rektor, vil jeg ta kontakt med deg for å avtale tid.

Har du spørsmål til denne henvendelsen eller ønsker mer informasjon, kan jeg kontaktes på telefonnummer X eller e-mail X.

Med vennlig hilsen

Helene Rasmussen

Vedlegg 4

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om intervjuundersøkelse angående atferdsvansker og kompetanseutvikling i kraft av individuelle opplæringsplaner, og sier meg med dette villig til å delta.

Navn:

Dato:

Tekefon:

E-mail:

Signatur:

(Vennligst returner samtykkeerklæringen til rektor etter undertegning).